

Marlene Rebocho Quaresma

Brincar e Planificar com as Crianças em Educação Pré-Escolar – Um percurso partilhado

Relatório Final da Prática de Ensino Supervisionada

Mestrado em Educação Pré-escolar

Orientadora: Professora Doutora Marlene Vale da Silva

Almada, 2018



Campus Universitário de Almada
Escola Superior de Educação Jean Piaget

Marlene Rebocho Quaresma

Brincar e Planificar com as Crianças em Educação Pré-Escolar – Um percurso partilhado

Relatório Final da Prática de Ensino Supervisionada

Apresentado com vista à obtenção do grau de Mestre em Educação Pré-Escolar (2.º ciclo de estudos), ao abrigo do Despacho n.º 1105/2010 (Diário da República, 2.ª série – n.º 10 - 15 de janeiro de 2010).

Orientadora: Professora Doutora Marlene Vale da Silva

Almada, Abril, 2018

Agradecimentos

No final desta etapa da minha vida acadêmica, quero deixar um agradecimento a todos os professores (as) desta Instituição que com a partilha dos seus saberes, conhecimentos e experiências contribuíram para a minha formação profissional.

Às professoras que orientaram os meus estágios quero também agradecer com carinho todo o seu acompanhamento, ajuda e dedicação.

Quero ainda manifestar um especial agradecimento à minha orientadora deste relatório final, a professora doutora Marlene Vale da Silva, por todo o seu apoio, sugestões e orientações dadas. Não posso deixar também de agradecer muito à professora doutora Cristina Gonçalves por toda a disponibilidade e dedicação que sempre demonstrou.

Gostaria de deixar também um Obrigado à professora doutora Helena Ribeiro de Castro que teve uma importante contribuição para o desenvolvimento deste relatório final, disponibilizando todo o seu apoio e acompanhamento no “empurrãozinho” inicial de elaboração do mesmo.

Agradeço de coração também à minha família que esteve sempre presente em todo o meu percurso e que me apoiou incondicionalmente. Pai e Mãe, sem vocês este percurso teria sido certamente mais difícil, obrigada por cada gesto carinhoso e palavra dita na altura certa, por todo o vosso esforço, força, compreensão e apoio que sempre me deram. Foram sem dúvida grandes companheiros desta jornada, partilhámos juntos, cada passo dado, lado a lado. Foi uma viagem recheada de bons momentos mas também de situações mais complicadas e angustiantes e em altura alguma, vocês falharam. Obrigada!

A todas as minhas colegas de turma quero deixar um forte abraço de agradecimento, por poder partilhar com vocês momentos e experiências que nos uniram e fizeram com que este fosse um percurso mais enriquecedor. Desesperámos e chorámos juntas mas também nos rimos e divertimos muito e no fundo, são todos esses sorrisos, alegrias e “disparates” que ficam marcados.

E porque os amigos são a família que escolhemos, Vanessa Montalto, agradeço incondicionalmente todo o apoio e incentivo que sempre me deste. Acreditas-te neste trabalho/projeto como se fosse teu o que revela a tua sincera e verdadeira Amizade.

A todos, Obrigada!

Marlene

Resumo

Este relatório final foi desenvolvido no âmbito da unidade curricular de Prática de Ensino Supervisionada pois esteve relacionado com os estágios (creche e jardim de infância) que realizei ao longo do mestrado em Educação Pré-Escolar.

A problemática do meu projeto de investigação foi identificada e definida no estágio que realizei em jardim de infância, foi neste contexto, que surgiu a minha preocupação e interesse em refletir e aprofundar conhecimentos sobre a importância de envolver as crianças no processo de planificação das atividades, valorizando as suas brincadeiras espontâneas.

Para a realização deste estudo, optei por utilizar o método de investigação-ação, uma vez que, enquanto estagiária, fui parte integrante do contexto de estágio e de investigação e pude intervir diretamente no mesmo.

Este estudo baseou-se então na comparação dos comportamentos demonstrados pelas crianças perante duas metodologias de trabalho distintas, que eu própria apliquei. Numa primeira etapa, dinamizei atividades em que as crianças não tiveram qualquer participação no momento de planificação das mesmas. As atividades foram pensadas e estruturadas somente por mim e não derivaram de situações/dinâmicas que ocorreram no quotidiano. Numa etapa posterior, as atividades realizadas partiram das brincadeiras espontâneas que surgiram entre as crianças e, por isso, estas tiveram a oportunidade de participar na planificação das atividades/ações a desenvolver. Desta forma, as crianças viram as suas sugestões ser acolhidas e respeitadas.

Os resultados que emergiram deste estudo demonstram que envolver as crianças na planificação das atividades revela ser uma prática educativa mais benéfica e vantajosa para o processo de ensino-aprendizagem.

Palavras-Chave: Brincar; Planificar; Participação Ativa; Interação.

Abstract

This final report was made in the scope of the curricular unit “Practice of Supervised Teaching” and pertains to the internships that I performed throughout my Masters in Pre-School Education (creche and kindergarten).

The goal of my research project was identified and defined in the internship that I performed in the kindergarten. It was in this context that I found my concern and interest in reflecting and deepening my knowledge about the importance of involving the children in the process of planning activities, valuing their spontaneous games.

For this study I have decided to adopt the investigation-action method since, as an intern, I was an integral part of the internship and research context, and I could intervene in it directly.

This study is, therefore, based on the comparison of the behaviors displayed by the children before two distinct work methodologies that I applied myself. In the first stage, I fostered activities in whose planning the children were not involved. These activities were designed and structured solely by me and did not follow from the situations and dynamics occurring in the daily routine. At a later stage, the activities performed followed from the spontaneous games happening among the children. Therefore, they had a chance to participate in the planning of the activities/actions to perform. Thus, the children saw their suggestions being accepted and respected.

The results obtained by this study demonstrate that involving the children in activity planning is beneficial for the teaching-learning process.

Keywords: Playing; Planning; Active Participation; Interaction.

Índice Geral

Agradecimentos	III
Resumo	IV
Abstract	V
Índice Geral	VI
Índice de Tabelas	VIII
Índice de Apêndices	IX
Índice de Anexos	X
Introdução	1
1. Prática Profissional em contexto de Pré-escolar	3
1.1. Contextualização da Prática Profissional	3
1.2. Caracterização das Entidades Cooperantes	9
1.2.1. Entidades Cooperantes	9
1.2.2. Grupos de estágio	12
1.3. Desenvolvimento da Prática Profissional	18
2. Projeto de Intervenção	23
2.1. Enquadramento Teórico / Definição de conceitos	23
2.1.1. A importância do Brincar	23
2.1.2. Planificar na Educação Pré-Escolar	28
2.1.3. Papel do Educador- potencializar/ampliar aprendizagens a partir das brincadeiras espontâneas das crianças	35
2.1.4. Conceito de Brincar	42
2.1.5. Conceito de Planificar	43
2.1.6. Conceito de Participação Ativa	45
2.1.7. Conceito de Interação	46
2.2. Objeto de Estudo	49
2.3. Metodologia e Procedimentos	50
2.3.1. Abordagem metodológica	50
2.3.2. Técnicas de recolha de dados	52
2.3.3. Instrumento de recolha de dados	53

2.3.4. Técnicas de análise de dados	54
2.3.5. Procedimentos	55
2.4. Apresentação, Análise e discussão dos Resultados	56
2.4.1. Apresentação dos resultados	56
2.4.2. Análise e discussão dos Resultados	60
2.4.3. Avaliação do Projeto	68
Considerações Finais	71
Referências Bibliográficas	75
Apêndices	79
Anexos	93

Índice de Tabelas

Tabela nº1 – Dados obtidos relativamente a duas práticas educativas distintas	58
---	----

Índice de Apêndices

Apêndice A- Grelha de planificação/avaliação	80
Apêndice B- Grelha de planificação/avaliação	85
Apêndice C- Grelha de planificação/avaliação	89

Índice de Anexos

Anexo I- Declaração RCAAP	95
Anexo II- Licença de distribuição não exclusiva	97

Introdução

Este relatório final resulta do trabalho desenvolvido durante os períodos de estágio do mestrado em Educação Pré-Escolar.

Ao longo do estágio na valência de jardim de infância tive a oportunidade de observar que o Brincar era encarado pelos adultos como um género de recompensa para quem demonstrava bom comportamento. Para além disso, constatei também que o tempo de brincadeira livre era interpretado como um momento em que as crianças estavam ocupadas e entretidas a fazer algo, enquanto não eram chamadas pelo adulto para realizar as atividades direcionadas pelo mesmo.

Neste relatório pretendo então realçar a importância e o significado do Brincar num caminho onde o educador pode partir das brincadeiras espontâneas das crianças para desenvolver e estruturar as suas propostas pedagógicas. O adulto deve respeitar e valorizar as brincadeiras que as crianças estabelecem e desenvolvem umas com as outras e encará-las como um meio essencial de aprendizagem e desenvolvimento. O educador ao estar atento e disponível para participar nestes momentos de brincadeira livre das crianças, consegue conhecer melhor o seu grupo no que se refere aos seus interesses, motivações, curiosidades, gostos e dificuldades.

Neste contexto de estágio observei que a metodologia de trabalho da Educadora Cooperante não incentivava nem promovia a participação das crianças na planificação das atividades a desenvolver. As atividades eram pensadas, estruturadas e planificadas somente pelo adulto sem derivarem das situações e interações que surgiam no dia a dia das crianças. Ao observar esta metodologia, considerei que esta não era a melhor forma de trabalhar pois não permitia uma participação plena e ativa por parte da criança. Este contexto levou-me a querer desenvolver um estudo/investigação onde fosse possível perceber se existia benefícios/ganhos em envolver as crianças na planificação das atividades.

A minha investigação foi sustentada no método de investigação-ação e representa uma abordagem metodológica qualitativa na medida em que pretendo descrever e interpretar contextos, situações e comportamentos. Não só observei o contexto em que decorreu a investigação como agi sobre o mesmo sendo uma dos participantes das dinâmicas que se desenvolveram.

Este relatório está organizado em duas grandes partes: Prática Profissional em contexto Pré-Escolar e Projeto de Intervenção.

Na primeira parte, faço a contextualização da minha prática profissional apresentando os princípios orientadores da minha prática de ensino e a caracterização das entidades cooperantes. Ainda nesta parte, consta uma breve reflexão sobre a importância do estágio como momento privilegiado para o meu desenvolvimento profissional bem como a problematização da questão de partida do meu estudo.

Na segunda parte, começo por apresentar o enquadramento teórico e a definição dos conceitos relacionados com o tema a desenvolver. Este enquadramento teórico é elaborado tendo em consideração três componentes: a importância do Brincar, planificar na Educação Pré-Escolar e o papel do Educador ao potencializar/ampliar aprendizagens a partir das brincadeiras espontâneas das crianças. De seguida, faço a apresentação do objeto de estudo e dos objetivos e explico as metodologias e procedimentos que utilizei e serviram de suporte para a realização desta investigação.

No final desta segunda parte faço a apresentação e a análise dos resultados de forma a responder à questão de partida e aos objetivos do estudo.

Nas considerações finais deste relatório, apresento as conclusões essenciais do mesmo e faço uma breve reflexão sobre o contributo do estágio para o meu desenvolvimento profissional. Apresento ainda, algumas sugestões/propostas de investigação a partir do tema estudado.

Neste relatório final é também apresentada a bibliografia onde se encontram as fontes consultadas durante a elaboração deste trabalho e que servem de base de sustentação e fundamentação do mesmo.

No final deste relatório encontram-se também alguns apêndices que tiveram um contributo importante na elaboração do mesmo e que enriquecem, explicitam e complementam a informação que se encontra no corpo do trabalho.

Nos anexos constam a declaração RCAAP e a licença de distribuição não exclusiva.

1. Prática Profissional em contexto de Pré-Escolar

Esta parte do relatório compreende três componentes distintas no que diz respeito aos estágios que realizei durante o percurso de mestrado. Começo pela contextualização da prática profissional onde apresento de forma refletida e fundamentada os princípios e pressupostos que orientam e sustentam a minha prática de ensino. Na segunda componente, encontra-se a caracterização das entidades cooperantes nas suas variáveis mais relevantes: a instituição (edifícios e espaços), a sala e o grupo. Por fim, faço uma breve descrição da minha prática profissional ao longo dos dois períodos de estágio, referindo os objetivos que estiveram sempre presentes e realçando a importância que os estágios assumem no percurso formativo. Ainda relacionada com esta última componente, estará sistematizada a problematização da questão de partida que surgiu da minha prática e que serviu de estudo para este relatório final.

1.1. Contextualização da Prática Profissional

Pessoalmente, identifico-me com as correntes educativas que dão mais importância ao polo do Sujeito, mais especificamente, com a corrente humanista, isto porque considero que todos nós somos diferentes e únicos e por isso, em educação, para que consigamos promover aprendizagens significativas temos que ter esse aspeto em consideração e trabalhar no sentido em que respeitamos as diferenças, os interesses e potencialidades de cada criança. “Esta corrente caracteriza-se por focar a dinâmica interna da pessoa: necessidades, aspirações, desejos, pulsões, energia, etc.” (Bertrand, 1991, p.13).

Quando falo em aprendizagens significativas refiro-me a aprendizagens que não têm somente como objetivo aumentar conhecimentos, mas sim que a criança as interiorize provocando modificações no seu modo de estar, pensar ou agir.

Por aprendizagem significativa entendo uma aprendizagem que é mais do que uma acumulação de factos. É uma aprendizagem que provoca uma modificação, quer seja no comportamento do indivíduo, na orientação da ação futura que escolhe ou nas suas atitudes e personalidade. (Rogers, 1985, p.324)

Enquanto futura educadora, considero que os princípios orientadores da minha prática profissional vão de encontro aos elementos caracterizadores das teorias Personalistas, uma

vez que, acredito nos processos de aprendizagem feitos de forma livre em que a criança tem espaço e oportunidade para falar e exprimir o que pensa e sente, os seus gostos e os seus medos. Penso que ao trabalhar com as crianças, atendendo a estes princípios, se está certamente a possibilitar que estas desenvolvam, gradualmente, a sua autonomia quer a nível físico como cognitivo, uma vez que, têm liberdade para se expressar, explorar, experimentar diversas situações. O facto de não ser uma pedagogia diretiva permite que haja um dinamismo e constante flexibilidade para o educador ir adaptando o seu trabalho às necessidades e evoluções das crianças. Ao permitir a existência deste espaço em que a criança é ouvida e valorizada nas suas ideias e pensamentos está-se a contribuir para a formação de indivíduos responsáveis, reflexivos, ativos e com espírito crítico.

Por último, por educação criadora há que entender uma experiência educativa que visa a criatividade existencial do ser humano e o desenvolvimento contínuo de todo o seu potencial pela via das atividades educativas, que têm sentido para ele, que o afetam e o transformam em todas as suas dimensões pessoais. (Bertrand, 1991, pp. 41-42)

Se enquanto educadora, um dos meus principais objetivos deve ser o desenvolvimento integral da criança, para que tal seja possível, é essencial que oiça e valorize o que está no interior de cada uma delas. "É a pessoa em situação de aprendizagem que deve dominar a sua educação utilizando as suas energias interiores" (Bertrand, 1991, p.16).

Não acredito em aprendizagens realizadas e desenvolvidas à base da memorização de uma série de elementos que podem não fazer qualquer sentido para a criança nem se encontrarem contextualizados. As crianças devem aprender de acordo com as questões, dúvidas e interesses que lhes surgem da exploração do Mundo durante o seu quotidiano. "Maslow afirma que a aprendizagem intrínseca, ou atualização de si, é mais importante que a aprendizagem extrínseca, isto é, a memorização de factos, de leis, etc." (Bertrand, 1991, p.28).

Ao ouvirmos as crianças e valorizarmos os seus discursos estamos a contribuir para que cada uma delas, sinta que é importante e essencial no grupo e que o enriquece porque é parte integrante/pertencente do mesmo. Desta forma, valoriza-se a individualidade de cada criança mas também se desenvolve competências de trabalho e de convivência em grupo. "De certo modo, a educação consiste em facilitar este conhecimento de si na sua pertença ao Universo. Trata-se de aprender quem somos, a escutar as vozes interiores, a descobrir o sentido da vida" (Bertrand, 1991, p.30).

O trabalho cooperativo também é uma estratégia para o crescimento de cada membro pertencente enquanto indivíduo único, mas também colaborador. A interação com o Outro é essencial no processo de aprendizagem onde numa relação de reciprocidade, ajudamos os outros e os outros também nos podem ajudar. A troca de experiências e a convivência próxima com o Outro são essenciais para o enriquecimento tanto a nível pessoal, como social e possibilitam o desenvolvimento de competências e a construção de novos conhecimentos.

O indivíduo quer aprender a conhecer as suas motivações, os seus sentimentos e as suas estratégias quando estabelece relações com outras pessoas. Também aprende a conhecer as reações que produz nos outros. Ao confrontar as suas intenções com os seus efeitos, localiza as barreiras ao seu funcionamento total e autónomo nas suas relações com os demais. (Bertrand, 1991, p.45)

Acredito, essencialmente, que a criança deve ter um papel ativo e participativo no seu processo de aprendizagem e que, por isso, esta deve basear-se na exploração do meio e na experimentação dos materiais, objetos e equipamentos que se encontram à sua volta. Da mesma forma que a criança deve ser ativa nas descobertas que faz, deve também ter um papel ativo tanto na planificação como na avaliação das suas próprias aprendizagens. Através da ação a criança aprende e compreende com mais facilidade, pois é através da experimentação e da repetição que vai aperfeiçoando e desenvolvendo competências.

Concordo com a perspetiva de Carl Rogers (1985) ao assumir que o papel do educador deve ser o de orientador/ facilitador de aprendizagens. Como Rogers (1985) refere, o educador deve ajudar as crianças a estabelecer e esclarecer as suas metas e objetivos. Deve também auxiliar a criança a transformar a sua vontade de aprender em energia que a motiva ao longo de cada momento de aprendizagem. O educador deve mostra-se disponível para aconselhar a criança sempre que esta o solicite procurando, em conjunto com a mesma, esclarecer as suas dúvidas e encontrar soluções para os seus problemas. O educador torna-se por isso, mais um membro do grupo que participa no processo coletivo de aprendizagem, não deve portanto ser demasiado rígido fazendo constantes imposições, deve assumir uma atitude de respeito pelo grupo de crianças partilhando as suas ideias e pensamentos de forma calma, explicativa, com sentido de partilha.

O educador deve ainda favorecer as interações entre a criança e o meio e analisá-las atentamente de modo a perceber e identificar quais podem ser os possíveis interesses, dúvidas e anseios que a criança possa estar a sentir. "O professor assume como meta favorecer a

interação entre a lógica da disciplina e a lógica do percurso do auto-educando e prepara o meio para o efeito: torna-o estimulante e interrogador à curiosidade natural dos estudantes” (Bertrand, 1991, p.58).

Enquanto educadora, considero que me devo preocupar em compreender a individualidade de cada criança e a forma como ela sente e vivencia as situações, bem como o modo como pensa acerca das mesmas, sendo necessário construir um ambiente de segurança para a que a criança se sinta à vontade e confiante para poder fazer as suas partilhas. Ao partilhar com o adulto o que pensa acerca do que a rodeia, este deve aceitar a criança tal como ela é, compreendendo que todas as crianças são diferentes.” O meu propósito é compreender a maneira como se sente no seu próprio mundo interior, aceitá-la como ela é, criar uma atmosfera de liberdade na qual ela possa mover-se ao ensaiar, sentir e ser, em qualquer direção que desejar” (Rogers, 1985, p.138).

O ensino não diretivo é então aquele em que o educador dá liberdade à criança para que esta possa explorar o que a rodeia sem ter que estar constantemente a direcionar o seu percurso e a ditar todos os passos que a criança deve executar/cumprir. As crianças devem ter possibilidade de escolha e de explorar aquilo que mais lhes desperta interesse e não seguir à risca, somente tudo aquilo que o educador quer “impingir” e debitar. “Em nenhum momento se sabia, nem mesmo o instrutor, o que o próximo momento produziria na sala de aula, que assunto se levantaria para discussão, que questões seriam suscitadas, quais as necessidades, sentimentos e emoções pessoais que pairavam” (Rogers, 1985, p.346).

Referindo-me agora aos Modelos Curriculares, identifico-me bastante com a abordagem High Scope devido aos seus princípios estruturantes, sendo que estes são: aprendizagem ativa (experiências -chave); interação adulto – criança calorosa e facilitadora; ambiente físico acolhedor e adequado à faixa-etária; rotinas que se adaptam às crianças e a observação diária que orienta as interações tanto adulto-criança como entre adulto-adulto (educadores e famílias).

Pessoalmente, acredito nesta perspetiva de que o sujeito participa e influencia o seu processo de aprendizagem e que constrói significados e desenvolve uma compreensão própria do Mundo através das interações que estabelece com o meio que o rodeia, por isso, a Educação, nesta perspetiva, não pode ser vista como algo exterior ao próprio sujeito.

Estas aprendizagens e descobertas que as crianças realizam nas aventuras do seu quotidiano representam as experiências-chave, onde através das suas vivências fazem gradualmente progressos a vários níveis: ganham consciência da sua identidade, estabelecem relações sociais desenvolvendo formas de comunicação, envolvem-se em representações

criativas, percebem a funcionalidade do movimento, exploram e manipulam objetos e desenvolvem os primeiros conceitos matemáticos bem como noções espaciais e temporais.

O meio envolvente tem influência no processo educacional mas o sujeito não é apenas um indivíduo recetivo e passivo, ele interage com esse mesmo meio e age ativamente sobre o mesmo e é a partir dessas interações, que vai realizando as suas aprendizagens. Acredito então que a Educação é um processo de desenvolvimento do sujeito, ao longo de toda a sua vida, que o conduz à sua formação integral e onde as suas capacidades individuais e as influências exteriores dialogam umas com as outras.

Desde o nascimento que os bebés e as crianças aprendem ativamente. Através das relações que estabelecem com as pessoas e das explorações dos materiais do seu mundo imediato, descobrem como se hão-de deslocar, como segurar e agir sobre objetos; e como comunicar e interagir com os pais, familiares, pares e educadores. (Post & Hohmann, 2007, p.11)

A forma como o educador se dirige à criança e trabalha com a mesma influencia também o seu percurso de aprendizagem, o modo como lida e comunica com ela, diariamente, vai influenciar não só o que a criança aprende e a forma como o faz, como também a sua personalidade e princípios. Por exemplo, se queremos que a criança interiorize valores como o respeito pelo Outro e o saber estar em contextos democráticos logicamente que, enquanto educadores, e sendo modelos para as crianças, não podemos promover ambientes nem situações em que a voz da criança não seja ouvida e valorizada. Se pretendemos que a criança seja capaz de estabelecer relações equilibradas e afetuosas com as pessoas que a rodeiam também não faz sentido que nos demonstremos educadores distantes dos interesses e necessidades da mesma, pois se esta não se sentir compreendida, certamente irá revelar mais dificuldade em expressar-se emocionalmente.

Criança e adulto constroem o seu conhecimento de forma similar. O adulto aprende a construir um ambiente onde ela possa iniciar. A criança aprende interagindo. O adulto aprende a ajudar a criança a desenvolver a interação. A criança é ativa, o adulto também. (Oliveira-Formosinho, 1996, p.55)

Cada vez mais, se acredita na importância desta participação ativa por parte da criança que passa a estar no centro do processo de ensino – aprendizagem como defende calorosamente Oliveira-Formosinho (1996, p.59):

(...) de um ensino direto para facilitar (às vezes acelerar) as estruturas de desenvolvimento , onde o adulto tinha necessariamente um papel central (sabia o que queria acelerar e definia meios educacionais para o fazer , com estratégias muito diretivas), passa-se agora a pôr a criança em contacto com uma realidade educacional estimulante onde se acredita que ela , por sua iniciativa , constrói o conhecimento, tendo, portanto, o adulto um papel menos diretivo e mais de apoio e suporte.

É essencial que haja um ambiente de liberdade para que as crianças se possam expressar, decidir, escolher e agir pois participar é isto mesmo, é estar com o Outro, é falar e ouvir, é ceder, é compreender, é optar, é respeitar, é partilhar, é cooperar.

A participação guiada é um processo de colaboração. O adulto cria pontes entre o já conhecido e o ainda novo para que as crianças possam aceder ao novo. A criança utiliza como guia os recursos sociais do adulto que lhe oferece apoio e desafio para participar, desempenhar papéis, na sua comunidade de aprendizagem. (Oliveira-Formosinho, 2003, p.6)

No fundo, todo o percurso educativo da criança deve ser vivido e experienciado pela mesma, da forma mais ativa e participante possível, pois só assim, enquanto educadores, estaremos a contribuir para a formação de indivíduos que se pretende que sejam participativos, conscientes, responsáveis e críticos na sociedade onde estão inseridos. “O processo educativo desenvolve-se numa sociedade, a que pertence e para a qual deve contribuir, fazendo um percurso participativo de reconstrução guiada da cultura no encontro das crianças com as crianças e das crianças com os adultos” (Oliveira-Formosinho, 2003, p.5).

O educador não deve ser uma autoridade que apenas ”despeja” saberes, deve sim, assumir o papel de orientador, de guia facilitador da criança que a encaminha e está ao seu dispor sempre que necessário. A criança tem então espaço e liberdade para construir o seu percurso educativo de forma mais autónoma e independente, construindo os seus saberes de acordo com os seus interesses. É também importante que estejamos conscientes de que as

crianças não são “caixas vazias”, a forma como adquirem novos conhecimentos e realizam aprendizagens depende sempre daquilo que já sabem e têm interiorizado, desta forma, nenhuma aprendizagem parte da estaca zero, mas sim dos conhecimentos prévios da criança. Ao considerar este aspeto, torna-se evidente que se deve olhar para cada criança de forma individualizada para que se possa corresponder a essas particularidades, possibilitando o desenvolvimento integral e harmonioso de cada uma das crianças do grupo.

Concluo, defendendo que a criança deve ter um papel autónomo e participante, ela também deve ter oportunidades de escolher e decidir não pertencendo esse poder, unicamente, ao educador. Dentro de qualquer sala, o poder de decisão deve ser dividido e partilhado entre crianças e adultos num ambiente onde se aprende a ouvir o Outro, a respeitar opiniões, a negociar propostas. Se a criança crescer num contexto onde lhe dizem especificamente tudo o que ela tem de aprender, como tem de fazer, para onde deve ir, mais tardiamente a criança se conseguirá tornar num ser independente, confiante e com espírito de iniciativa.

1.2. Caracterização das Entidades Cooperantes

1.2.1 Entidades Cooperantes

Os dois estágios que realizei decorreram em diferentes Instituições mas ambas se encontram situadas na freguesia do Laranjeiro-Feijó, pertencendo ao concelho de Almada e ao distrito de Setúbal. Por ser uma área urbana bastante desenvolvida, o concelho de Almada está suportado num sistema de transportes multimodal e interligado que proporciona a acessibilidade às oportunidades de emprego e às múltiplas funções do território aproximando lugares. Esta rede de transportes eficaz é fundamental visto que grande parte da população residente no concelho de Almada tem o seu emprego em Lisboa, dado que o concelho demonstra ainda uma estrutura de emprego deficitária em relação à quantidade de população existente.

Alguns dos equipamentos e infraestruturas importantes do Concelho encontram-se perto dos locais de estágio tais como, a biblioteca “José Saramago”, o Complexo Municipal dos Desportos, o Centro de Saúde do Laranjeiro-Feijó, farmácias, jardins de infância bem como escolas do 1º, 2º e 3º Ciclo.

Em Almada podemos encontrar vários pontos de interesse cultural, o núcleo histórico de Almada Velha foi recuperado, sendo criados novos centros de interesse turístico e cultural como por exemplo: a construção do elevador da Boca do Vento, do Jardim do Rio e do Jardim Botânico.

Os espaços verdes são também um aspeto muito importante a ter em consideração para que exista uma boa qualidade de vida pois asseguram uma melhor qualidade do ambiente e, por outro lado, podem ser usufruídos como zonas de lazer e também de aprendizagens. Um grande marco neste aspeto foi a criação do Parque da Paz que é efetivamente um espaço muito agradável para podermos ir com as crianças. Com este espaço temos a oportunidade de as retirar um pouco das suas salas e proporcionar-lhes momentos de liberdade onde podem correr, explorar, descobrir, brincar, gastar energias e estar em contacto direto com a Natureza, tanto ao nível da vegetação como de alguns animais.

Os estabelecimentos de ensino onde realizei os estágios caracterizam-se pela existência de espaços amplos e com capacidade suficiente para receber o número de crianças a que se propõem. Os equipamentos e materiais também se encontram adequados/adaptados às características e necessidades das faixas etárias que os respetivos estabelecimentos recebem. Os edifícios e os espaços encontram-se em bom estado de conservação o que garante a segurança das crianças. Verifiquei também existir uma rotina diária de limpeza e higiene dos vários espaços o que também é essencial para a saúde e bem-estar das crianças. Considero então, que ambas as instituições apresentam boas condições para o serviço que prestam à comunidade.

O estabelecimento de ensino onde realizei o estágio em creche é privado e composto por 7 salas de creche. Toda a instituição é rodeada por espaços verdes amplos com muitas oportunidades de exploração da Natureza onde as crianças podem disfrutar dos seus momentos de brincadeira ao ar livre, existe ainda um espaço onde podem brincar com areia. Neste espaço de recreio de areia existem também equipamentos de diversão (escorregas, baloiços, cordas, pontes) onde as crianças podem brincar e desafiar os seus limites.

Quanto à instituição onde realizei o estágio em pré-escolar é uma IPSS (Instituição Particular de Solidariedade Social) que se dedica a atividades de carácter social, nas áreas do ensino e da terceira idade. O jardim de infância encontra-se implantado num edifício com dois pisos, pensado e construído para esta finalidade. Existem 3 salas no piso inferior onde se encontram as crianças mais novas (duas destas salas são de creche) para não existir o perigo de ter que subir e descer escadas e no piso superior, existem mais 3 salas onde se encontram as crianças mais velhas.

No edifício do Centro Sócio Cultural de Apoio à 3ª Idade que está situado ao lado do edifício do jardim de infância estão ainda situadas mais duas salas de Creche, também elas com acesso a um espaço exterior de recreio.

Em relação ao espaço exterior, este é composto por um parque de areia, onde existem equipamentos apropriados para a faixa etária de jardim de infância e outra área, composta por um piso amortecedor com equipamento adequado aos mais novos. No entanto, este parque encontra-se encerrado, pelo que consegui averiguar, devido ao facto de ir ser construído de novo. As salas do piso inferior têm uma porta de acesso direta para outro espaço de recreio com vários equipamentos e piso apropriado para crianças mais novas. Nas traseiras da Instituição existe um grande espaço relvado que poderia ser aproveitado também para as crianças brincarem livremente ao ar-livre, no entanto, nunca vi este espaço ser utilizado.

A sala do estágio em creche está dividida em 4 espaços que se conseguem diferenciar bem pelo tipo de materiais e objetos que estão em cada um deles e pelo tipo de brincadeiras que lá surgem: espaço dos jogos, espaço da casinha, espaço da expressão plástica e espaço do tapete/biblioteca. Quanto à sala de estágio em pré-escolar, esta também se encontra organizada através da existência de 6 áreas diferenciadas: área do jogo simbólico (área da casinha); área do tapete; área das construções (garagem); área da expressão plástica (só começou a funcionar após a minha intervenção); área da biblioteca (dos livros) e área dos jogos de mesa. A sala possui também uma área exterior que é partilhada com a sala do lado.

Depois de fazer um breve caracterização das entidades cooperantes gostava de realçar a importância que a organização do espaço tem para o processo de aprendizagem das crianças. A forma como o espaço está organizado e os materiais e equipamentos existentes influenciam, em parte, o que as crianças aprendem e como aprendem. “Os espaços de educação pré-escolar podem ser diversos, mas o tipo de equipamento, os materiais existentes e a sua organização condicionam o modo como esses espaços e materiais são utilizados enquanto recursos para o desenvolvimento das aprendizagens” (Silva, Marques, Mata & Rosa, 2016, p.26).

A forma como a sala está organizada e os materiais que nela existem ao dispor da criança, refletem as intencionalidades educativas do educador que deve sempre estar atento à forma como o grupo se movimenta e utiliza os espaços para poder planear as atividades de acordo com os interesses, necessidades e características das crianças. Esta observação é também muito importante para que o adulto possa refletir sobre a funcionalidade e potencialidades dos diferentes espaços e possa agir sobre os mesmos quando achar pertinente, alterando ou acrescentando materiais para que o espaço não deixe de ser estimulante, atrativo, desafiador e promotor de aprendizagens. “A organização do espaço da sala é expressão das

intenções do/a educador/a e da dinâmica do grupo, sendo indispensável que este/a se interroge sobre a sua função, finalidades e utilização, de modo a planear e fundamentar as razões dessa organização” (Silva, Marques, Mata & Rosa, 2016, p.26).

Por outro lado, a organização e disposição dos materiais na sala não deve ser uma responsabilidade unicamente do educador, mas sim uma responsabilidade partilhada com o grupo de crianças. São as crianças que vão usufruir dos espaços da sala, que os vão explorar, que vão experimentar os materiais e objetos existentes e por isso, faz todo o sentido, que a sua voz também seja ouvida. As crianças devem também participar ativamente em todo este processo de organização da sala e devem igualmente ter liberdade para partilhar as suas ideias e tomar decisões sobre os espaços onde querem estar, brincar e aprender.

O conhecimento do espaço e das suas possibilidades é uma condição do desenvolvimento da independência e da autonomia da criança e do grupo, o que implica que as crianças compreendam como está organizado e pode ser utilizado, participando nessa organização e nas decisões sobre as mudanças a realizar. Esta apropriação do espaço dá-lhes a possibilidade de fazerem escolhas, de utilizarem os materiais de diferentes maneiras, por vezes imprevistas e criativas, e de forma cada vez mais complexa. (Silva, Marques, Mata & Rosa, 2016, p.26)

Na educação pré-escolar, o espaço assume então um lugar de destaque e de extrema importância, de tal forma que é “ (...) considerado o 3º educador. Como educador, o espaço deve ser flexível, estar aberto às mudanças das crianças e educadores de modo a dar resposta às suas necessidades e permitir-lhes ser protagonistas do seu conhecimento” (Lino, 1996, p.111).

1.2.2. Grupos de estágio

Centrando-me agora naqueles que foram os meus grupos de estágio, o grupo de creche era constituído por 22 crianças sendo 7 do sexo feminino e 15 do sexo masculino com idades compreendidas entre os 2 e os 3 anos (maioritariamente 2 anos). Neste grupo havia duas crianças de origem africana.

Era um grupo heterogéneo, uma vez que, apesar de as crianças terem maioritariamente a mesma idade, apresentavam diferenças visíveis a vários níveis, por exemplo, havia crianças

que já se conseguiam manter atentas durante um período de tempo mais longo em relação às restantes. Algumas crianças (4) mostraram estar também mais desenvolvidas ao nível da linguagem conseguindo comunicar de forma mais clara e utilizando frases mais complexas, enquanto que as restantes, elaboravam ainda frases muito simples com um vocabulário mais reduzido.

A nível motor, observei também diferenças, havia crianças que já mostravam mais controlo e domínio sobre o seu próprio corpo, enquanto que outras, se mostravam mais descoordenadas e inseguras nos seus movimentos e deslocações. Foi também possível verificar diferenças no domínio da socialização, existindo crianças que interagiam muito mais umas com as outras, conversando e até mesmo resolvendo conflitos enquanto outras se mostravam mais reservadas e inibidas, sem revelarem iniciativa de procurar o Outro. Em relação à autonomia, o grupo também não se encontrava todo no mesmo patamar, seja ao nível da higiene, da alimentação ou da necessidade de procurar o adulto para a resolução de conflitos, frustrações e angústias. Algumas crianças demonstravam ser já capazes de realizar determinadas ações de forma autónoma e independente, enquanto outras mostravam ainda precisar de um apoio mais próximo por parte do adulto.

Existiam duas crianças que mereciam uma atenção redobrada e minuciosa pois demonstravam ainda um atraso significativo, a vários níveis, em relação ao restante grupo. Estas crianças revelaram ter imensa dificuldade de concentração tendo uma constante tendência para se deitarem no chão e desviarem o olhar, parecendo não prestar atenção ao que as rodeava nem compreender muito bem o que lhes dizíamos. A comunicação com estas crianças também foi muito complicada uma vez que estas só emitiam essencialmente sons, sendo difícil estabelecer uma conversa. Demonstravam ainda uma grande excitação física o que as levava a alguns desequilíbrios na parte motora. São crianças que revelavam tendência para se isolarem mais e brincarem sozinhas, sem recorrer nem ao adulto nem aos amigos.

No estágio que realizei em pré-escolar tive a oportunidade de interagir e trabalhar com um grupo de crianças que tinha maioritariamente 3 anos, apesar de ainda existir algumas crianças com 2 anos. Este grupo era constituído por 23 crianças sendo que 13 eram do sexo feminino e 10 do sexo masculino. Algumas crianças já frequentavam esta instituição e transitaram de outra sala para a Sala Amarela, outras estavam a frequentar esta instituição pela primeira vez. Havia também crianças que não passaram pela etapa da Creche e que por isso, nunca tinham frequentado qualquer estabelecimento de ensino. É também importante referir que o grupo de crianças que já frequentava esta instituição no ano letivo anterior, já se encontrava com a Educadora Cooperante.

No geral, era um grupo muito enérgico que mostrou necessidade de estar em constante movimento e conversação entre os pares. Foi também um grupo de crianças que já revelou ser bastante autónomo, nomeadamente ao nível da higiene e alimentação. Ao nível da capacidade de concentração, observei algumas diferenças, existiam crianças que já eram capazes de se manter atentas às conversas do adulto durante um período de tempo mais longo, enquanto outras perdiam facilmente o foco e dispersavam. No que se refere à linguagem observei também algumas heterogeneidades. Algumas crianças demonstraram ter muita facilidade em estabelecer uma conversa e eram já muito explícitas nos seus discursos, por outro lado, outras demonstravam a mesma facilidade e interesse em estabelecer diálogo, no entanto, ainda não se conseguia compreender tão facilmente o seu discurso, que se revelava mais pobre no que diz respeito ao vocabulário. Neste grupo, havia também algumas crianças muito reservadas que não tinham facilidade em comunicar com o Outro e que praticamente só falavam quando os outros as procuravam e questionavam e não por iniciativa própria.

Constatei também que existiam diferenças ao nível do desenvolvimento social pois havia crianças que se mostravam já sentir muito mais à vontade no contacto com os pares do que outras e, por isso mesmo, observei que algumas crianças procuravam sempre os colegas para as suas brincadeiras enquanto outras tendencialmente preferiam ainda brincar sozinhas. Algumas demonstravam também ser mais capazes de resolver conflitos e situações problemáticas entre si, enquanto que outras, evidenciavam atitudes e comportamentos (atirar-se para o chão, bater, gritar, atirar objetos) de quem ainda não conseguia lidar bem com essas situações. Constatei também que algumas crianças não se sentiam confortáveis com o contacto físico e com manifestações mais afetuosas, pelo contrário, outras andavam tranquilamente de mãos dadas e, por exemplo, davam abraços de forma espontânea e natural. Era um grupo onde existiam também algumas crianças que tentavam constantemente testar limites e desafiar o adulto, não cumprindo muitas vezes as indicações que lhes eram dadas.

A nível físico e motor, o grupo mostrava-se confiante e seguro nas suas ações e movimentações e revelava já ter bastante controlo e domínio do corpo.

Havia uma criança que merecia uma atenção redobrada, pois demonstrava ainda um atraso bastante significativo, a vários níveis, em relação à generalidade do grupo. Esta criança demonstrava ter pouca capacidade de concentração, manifestando uma constante tendência para se deitar no chão e desviar o olhar parecendo não prestar muita atenção ao que se estava a passar à sua volta. A comunicação com esta criança foi também muito complicada uma vez que a mesma ainda comunicava praticamente só à base de sons, não conseguindo ainda estabelecer uma conversa clara e perceptível. É uma criança que também praticamente não

estabelecia relações com os outros e tinha tendência para se isolar mais e brincar sozinha, sem recorrer nem ao adulto nem aos colegas. Do grupo, é também ainda a única criança que usava sempre fralda pois ainda não controlava os esfíncteres. Para além de tudo isto, a criança em questão, também se recusava frequentemente em participar nas atividades e, por vezes, demonstrava alguma espécie de aversão ao toque.

Enquanto educadora é extremamente importante conhecer as características gerais das crianças, correspondentes à faixa etária em que se encontram, para que possa adequar as atividades indo de encontro às suas necessidades, interesses e capacidades e, por outro lado, para perceber se pode ou não existir algum atraso ou incapacidade mais significativa que mereça especial atenção. Devemos, no entanto, estar conscientes que cada criança é única e como tal tem o seu próprio ritmo individual que deve ser respeitado, não existindo muitas vezes razão para alarme.

As normas do desenvolvimento estabelecidas ou as aprendizagens esperadas para uma determinada faixa etária/idade não devem ser encaradas como etapas pré-determinadas e fixas, pelas quais todas as crianças têm de passar, mas antes como referências que permitem situar um percurso individual e singular de desenvolvimento e aprendizagem. (Silva, Marques, Mata & Rosa, 2016, p.8)

De acordo com Smith, Cowie e Blades (1998) ao referenciarem Piaget, as crianças de 2 e 3 anos encontram-se no estágio pré-operatório (2-7 anos), sendo que este estágio apresenta as seguintes características gerais:

- *Desenvolvimento da competência linguística,
- *Desenvolvimento do pensamento simbólico,
- *Egocentrismo,
- *Animismo,
- *Confusão entre o real e o irreal,
- *Tudo deve ter uma explicação,
- *Não compreende a noção de conservação,
- * Existe uma continuidade de apego aos pais mas o sentido de relação com as outras crianças vai-se desenvolvendo gradualmente, fazendo nesta altura as primeiras amizades.

Fazendo um paralelismo entre as características gerais que Piaget apresenta para o estágio pré-operatório e as características que as crianças dos meus estágios apresentaram constato que de forma geral, elas são correspondentes. Os grupos de crianças mostraram ser muito ativos e procurar estar em constante movimento e exploração de tudo o que se passava à sua volta. As crianças também já evidenciavam o pensamento criativo recorrendo à brincadeira do “faz de conta” mostrando por isso, que já eram capazes de representar simbolicamente sem terem que ter obrigatoriamente presentes os objetos ou pessoas. Por outro lado, também já se mostravam capazes de atribuir a um determinado objeto, novas funcionalidades e utilizações diferentes daquelas a que realmente este se destina. As crianças brincavam também representando papéis e situações baseadas nas suas relações sociais e no seu quotidiano. Demonstraram ser curiosas questionando frequentemente o adulto.

Ao longo dos estágios, percebi que algumas crianças mostravam também vontade de agradar aos adultos tentando adequar os seus comportamentos, no entanto, em relação aos colegas ainda demonstravam alguma dificuldade em partilhar e fazer tarefas/ações em conjunto, isto porque ainda se encontravam numa fase egocêntrica em que não conseguem facilmente descentralizar-se e colocar-se no lugar do Outro; os seus interesses, necessidades e gostos estavam em primeiro lugar. No entanto, as crianças já revelavam interesse e gosto em brincar em grupo, uma vez que, começam a construir as primeiras amizades mas por vezes, no meio das brincadeiras, sentiam necessidade de recorrer ao adulto quando se desentendiam procurando ajuda para resolver os conflitos.

A maioria das crianças dos grupos de estágio mostrava já ter um vocabulário mais alargado, conversando muito entre elas e com os adultos revelando discursos claros e explícitos.

Perante determinadas situações, constatei também que as crianças apresentavam explicações intuitivas e aplicadas ao próprio momento não tendo ainda desenvolvido o raciocínio lógico nem a compreensão da relação causa-efeito. Esta necessidade de encontrar explicações para tudo o que a rodeia demonstra ser uma forma da criança ter algum controlo sobre o Mundo. As crianças, por vezes, apresentavam ainda explicações irrealistas pois faziam alguma confusão entre o imaginário e o real atribuindo, por exemplo, sentimentos aos objetos, dando-lhes vida.

Rabello e Passos (s/d) referem que segundo Erikson (1976) e a sua teoria Psicossocial as crianças de 2 e 3 anos (faixa etária dos grupos de estágio) encontram-se no 2º estágio de desenvolvimento - Autonomia x Vergonha e Dúvida.

Neste estágio, as crianças por já terem um controlo maior sobre os seus movimentos musculares desejam realizar ações principalmente na base da exploração e da conquista da autonomia (Rabello & Passos, s/d). No entanto, durante este processo de conquista gradual da sua autonomia, a criança vai testando e desafiando limites até compreender o que pode ou não fazer, vai percebendo que tem privilégios mas também vai conhecendo barreiras e limitações ganhando progressivamente consciência de que existem regras e que não pode fazer tudo o que quer. “Porém, logo a criança começa a compreender que não pode usar sua energia exploratória à vontade, que tem que respeitar certas regras sociais e incorporá-las ao seu ser, fazendo assim uma equação entre manutenção muscular, conservação e controlo” (Erikson, 1976 citado por Rabello & Passos, s/d, p.5).

Um aspeto muito importante de frisar é que, enquanto adultos, não devemos colocar a criança em situações em que esta se sinta envergonhada para querermos que aprenda e adote determinadas regras, pois isso vai estar a provocar na criança um sentimento negativo de desconforto e de dúvida das suas capacidades e potencialidades que poderá levar a uma baixa autoestima e falta de confiança. Envergonhar a criança nunca será o caminho correto a seguir mas sim falar calmamente com a mesma, explicando as razões que estão na base das variadas situações levando a criança a refletir sobre as mesmas e sobre o impacto e consequências das suas próprias ações.

Enquanto educadora devo ter especial atenção a estas questões, pois é minha função contribuir para a formação de indivíduos críticos, seguros e confiantes de si mesmos. “De um sentimento de autocontrolo sem perda de autoestima resulta um sentimento constante de boa vontade e orgulho; de um sentimento de perda do autocontrolo e de supercontrolo exterior resulta uma propensão duradoura para a dúvida e a vergonha” (Erikson, 1976 citado por Rabello & Passos, s/d, p.5).

Não podemos exigir demasiado da criança dentro desta faixa etária (2-3 anos) a nível da autonomia, pois é normal que esta ainda tenha um certo grau de dependência do adulto, se o fizermos a criança sentir-se-á desamparada, insegura e ansiosa. Se por outro lado, não promovermos ambientes e contextos em que a criança desenvolva a sua autonomia ela acabará por ficar duvidosa das suas capacidades devido ao facto do adulto fazer tudo por ela ou, simplesmente, não demonstrar confiança na mesma. É por isso essencial que se olhe para esta questão da autonomia com bom senso, é fundamental sim que promovamos situações em que a criança tenha oportunidade de, cada vez mais, se tornar autónoma mas este deve ser um processo/percurso acompanhado de perto pelo adulto para que este consiga estar presente nos

momentos em que é preciso auxiliar e apoiar a criança, quando ela não for capaz de realizar sozinha, tarefas mais exigentes.

Durante os meus estágios tive oportunidade de observar situações dentro deste contexto, ou seja, o adulto tentar ajudar a fazer algo em que a criança já tinha autonomia suficiente para o fazer e já se sentia capaz e, ela própria, depois acabar por pedir para fazer sozinha, afirmando que já conseguia fazer sem ajuda. Também observei a situação inversa, o adulto pedir algo à criança que ela ainda não se sentia confortável para fazer sozinha e esta mostrar uma postura corporal de quem estava desconfortável e insegura e, nesse momento, foi-lhe prestado o devido auxílio para que a criança não se sentisse envergonhada perante o grupo, por não ser ainda capaz de realizar determinada tarefa.

1.3. Desenvolvimento da Prática Profissional

Os estágios realizados durante o período de formação são muito importantes porque são um complemento essencial da componente teórica e portanto, apresentam-se como momentos em que, enquanto estudante, pude experimentar no terreno as minhas ideias e teorias. Através dos estágios, foi-me dada a oportunidade de poder explorar perspetivas e analisar/avaliar aquilo em que já me sinto confortável em fazer e onde foi igualmente possível identificar os pontos/aspetos que ainda devo melhorar e aperfeiçoar. Estes períodos foram fundamentais para que pudesse crescer a nível profissional, uma vez que, estive em contato e interação com outros profissionais da área da Educação.

Esta prática profissional foi essencial para poder ir desenvolvendo uma atitude crítica e reflexiva de forma a tornar-me uma profissional capaz de contribuir para a mudança e inovação. “De acordo com esta posição, entendemos os formandos como intervenientes ativos no seu processo de desenvolvimento e formação e não como meros consumidores do saber” (Severino, 2007, p.40).

Oliveira-Formosinho (2001) citada por Severino (2007, p.41) define que a principal finalidade da prática pedagógica ” é iniciar os alunos no Mundo da prática docente e desenvolver competências práticas inerentes a um desempenho docente adequado e responsável”.

O período de formação e de estágio é então muito importante, pois permite não só uma reflexão pessoal por parte do estudante, como também que este possa refletir conjuntamente

com os seus supervisores/orientadores que o podem aconselhar e acompanhar ao longo do seu percurso para que juntos, consigam identificar pontos fortes e também dificuldades que devem ser trabalhadas. Esta relação próxima e de diálogo tanto é benéfica para o formando como para o orientador, uma vez que, a troca de ideias e perspetivas é sempre enriquecedora para todos os envolventes.

A formação deverá, pois, estruturar-se numa interação permanente entre a prática e a reflexão individual e coletiva, na procura de soluções para a resolução dos problemas que vão surgindo e para a recolha de elementos que permitam repensar crítica, reflexiva e construtivamente a formação dos formandos/supervisionados e dos próprios supervisores. (Severino, 2007, p.42)

Um dos meus principais objetivos é ser uma profissional autónoma, dinâmica, responsável e capaz de contornar os obstáculos imprevisíveis do dia-a-dia. Esta capacidade de reflexão, de crítica e de resolução de problemas são competências essenciais que qualquer educador deve desenvolver. De acordo com Alarcão & Tavares (2003, p.35)

o processo formativo inerente a este cenário combina ação, experimentação e reflexão sobre a ação, ou seja, reflexão dialogante sobre o observado e o vivido segundo uma metodologia do aprender a fazer fazendo e pensando, que conduz à construção ativa do conhecimento gerado na ação e sistematizado pela reflexão.

Perante esta breve reflexão sobre a importância da prática profissional, apresento de seguida, os objetivos que tive sempre presentes ao longo do meu percurso de estágio e que me ajudaram a guiar a minha ação pedagógica:

- Observar as equipas pedagógicas e as metodologias utilizadas;
- Proporcionar momentos de aprendizagem que promovam o desenvolvimento integral da criança;
- Refletir/avaliar as minhas propostas pedagógicas;
- Estabelecer uma relação de segurança, confiança e afetividade com os grupos;
- Cooperar com os elementos da Comunidade Educativa;
- Estabelecer uma relação de proximidade com as Famílias;

- Observar as diferentes relações/interações (criança-criança, criança-adulto, criança-família, equipa pedagógica-famílias);
- Conhecer e respeitar a individualidade de cada criança (dificuldades e potencialidades);
- Conhecer e refletir sobre a organização do ambiente educativo (espaços, materiais, rotinas);
- Ouvir e valorizar as ideias e sugestões das crianças;
- Proporcionar momentos de trabalho cooperativo;
- Incentivar o diálogo entre as crianças e entre estas e o adulto;
- Proporcionar e valorizar momentos de partilha, de afeto e respeito pelo Outro;
- Promover momentos em que a criança tenha oportunidade de escolher e decidir;
- Proporcionar ambientes onde as crianças percebam a importância de cumprir determinadas regras.

No último estágio, depois de observar todo o contexto e ambiente educativo, constatei que havia uma necessidade de intervir ao nível da área da Formação Pessoal e Social, ajudando a equilibrar as interações existentes entre as crianças melhorando assim a forma como estas se relacionavam entre si e partilhavam os mesmos espaços. Defini também como objetivo criar um ambiente de sala mais organizado e tranquilo.

Ao analisar o contexto de estágio, percebi que o grupo de crianças se mostrava sempre bastante agitado e instável manifestando uma grande dificuldade em ouvir as indicações do adulto. Desta forma, o grupo parecia desorganizado e o nível de agitação era tanto que as crianças, para além de não ouvirem o adulto, mostravam dificuldade em conversar umas com as outras. Observei que os adultos da sala sentiam dificuldade em gerir o grupo e fazer-se ouvir, inclusive, várias vezes tinham de correr atrás das crianças para estas pararem, acalmarem e conseguirem ouvir o que era preciso fazer naquele momento. Perante este clima de grande correria, gritos e extrema agitação considerei que seria pertinente trabalhar com este grupo, alguns aspetos relacionais para que progressivamente conseguissem estar mais tranquilos e que, em conjunto, conseguíssemos construir um ambiente onde pudéssemos calmamente brincar e conversar uns com os outros.

O meu projeto de intervenção esteve então, ao longo de todo o período de estágio, sempre fortemente relacionado com a minha forma de estar e de me relacionar com as crianças, isto porque considero que o adulto deve ser um exemplo/modelo para as mesmas. “Marques

(1998) afirma que se deve ensinar através do exemplo, do envolvimento das crianças em conversas e debates sobre valores e do envolvimento das crianças em atividades práticas que exijam a aplicação de valores” (Borges, 2012, p.26).

Todos os dias, me sentava no chão, disponível para ouvir o que as crianças tinham para dizer e assim passámos muitos momentos a conversar, a contar e partilhar histórias e experiências, a cantar, a brincar, a resolver alguns conflitos, a dar beijinhos e abraços. No fundo, nestes momentos deixava-me levar pelas próprias crianças e por aquilo que elas desejavam fazer, esta atitude, fez com que as crianças percebessem que eu estava ali para as apoiar no que necessitassem e que podiam contar comigo para o que fosse preciso.

Este é um dos aspetos que valorizo bastante enquanto futura profissional, o educador não deve estar apenas preocupado em transmitir conhecimentos e possibilitar que as crianças sejam conhecedoras de determinados conteúdos; as sensações, as emoções e os sentimentos são também componentes que de todo não podem ficar esquecidas.

Ao longo do meu período de estágio e através das propostas que sugeri ao grupo, procurei sempre proporcionar momentos onde as crianças pudessem conversar umas com as outras, partilhar espaços e materiais e onde se pudessem auxiliar umas às outras em determinadas tarefas. É essencial que, enquanto educadora, apoie a criança nas suas relações para que esta possa ter um desenvolvimento equilibrado e favorável no que diz respeito à aquisição de competências sociais.

No meu contexto de estágio, constatei que as brincadeiras que as crianças estabeleciam, umas com as outras, se desenrolavam a partir das áreas de interesse e desenvolvimento existentes na sala. O espaço exterior era muito pouco utilizado, ao longo do período de estágio, só vi as crianças brincarem no recreio apenas três vezes. Tentei averiguar junto da Educadora Cooperante o porquê desta situação e a justificação dada para o espaço de recreio exterior não ser mais utilizado e aproveitado esteve sempre relacionada com aspetos climatéricos ou com as condições do piso. Outro aspeto que me despertou interesse foi observar a forma como os adultos encaravam as brincadeiras da criança. Muitas vezes, o Brincar é visto como uma recompensa de quem demonstra bom comportamento, ou seja, só pode ter o privilégio de ir brincar quem, aos olhos do adulto, se portar bem. Esta postura demonstra que o adulto não respeita o valor que a brincadeira assume para a criança e não a encara como um meio essencial de aprendizagem.

Infelizmente, muitas vezes, o tempo de brincadeira livre é interpretado como um momento em que as crianças estão ocupadas a fazer algo, estão entretidas e não se olha aprofundadamente para as potencialidades das interações que a criança, nesses momentos,

estabelece e desenvolve com os outros e com o meio que a rodeia. Depois de analisar e observar atentamente o meu contexto de estágio diariamente, verifiquei que era este o panorama existente. As crianças brincavam livremente nas áreas e nos espaços da sala, sem a direção do adulto, simplesmente para estarem entretidas enquanto este ia trabalhando atividades direcionadas e planificadas com alguns elementos do grupo. O tempo de Brincar tornava-se, então, quase que o tempo de espera para enquanto as crianças não eram chamadas para fazer as atividades direcionadas pelo adulto.

Este tornou-se então um dos aspetos fulcrais sobre o qual me quero debruçar neste relatório final, considero que é essencial que as crianças brinquem livre e espontaneamente sem a intervenção do adulto, mas considero igualmente importante que o adulto esteja atento a estes momentos, pois é a partir da observação dos mesmos que consegue conhecer melhor o seu grupo de crianças, os seus interesses, as suas motivações, as suas curiosidades, os seus gostos, etc.

Por outro lado, a metodologia de trabalho da sala não incentivava nem promovia a participação das crianças no planeamento das atividades a desenvolver e explorar, o adulto já trazia as propostas pedagógicas preparadas e, quando chegava à sala, começava a trabalhar com os grupos de crianças, sem existir um momento de conversa nem contextualização.

Este foi o contexto que me levou a querer aprofundar a importância que o Brincar assume no quotidiano e desenvolvimento da criança e a perceber quais são as vantagens/benefícios de envolver as crianças na planificação das atividades partindo das brincadeiras que estas mesmas desenvolvem entre si.

2. Projeto de Intervenção

Nesta parte do trabalho irá ser apresentado um breve enquadramento teórico que contextualiza e fundamenta o tema desenvolvido ao longo deste relatório final: a importância de envolver as crianças nas planificações das atividades, partindo das brincadeiras e interações que desenvolvem entre elas. Como complemento deste enquadramento teórico, irei proceder também a uma sumária apresentação e definição dos conceitos básicos (palavras-chave) essenciais para a compreensão do tema do projeto desenvolvido: Brincar; Planificar; Interação e Participação Ativa.

Esta parte está ainda subdividida em outras quatro componentes, sendo elas: objeto de estudo; metodologia e procedimentos; apresentação e análise dos resultados e avaliação do projeto.

Em relação às três componentes referidas anteriormente, na primeira, será apresentado o objeto de estudo (identificação da problemática) através de uma questão de partida concreta e serão explicitados os objetivos do estudo/investigação. Quanto à segunda componente referida, esta diz respeito à metodologia utilizada para desenvolver a investigação, referenciando assim, a abordagem metodológica adotada bem como as técnicas e instrumentos de recolha e análise de dados. A terceira componente diz respeito à apresentação e descrição do estudo/investigação analisando os seus resultados e os dados recolhidos. Por último, na componente da avaliação do projeto, é onde respondo aos objetivos a que me propus no início desta investigação.

2.1. Enquadramento Teórico/ Definição de conceitos

2.1.1. A importância do Brincar

O ato de Brincar é interpretado, pelos adultos, de diferentes formas e perspetivas. Há ainda quem encare o Brincar como uma recompensa para quem demonstra bom comportamento, ou seja, só pode ter o privilégio de brincar quem, aos olhos do adulto, se portar bem. Esta postura demonstra que o adulto não respeita o valor que a brincadeira assume para a criança e não a considera como um meio essencial de aprendizagem.

Infelizmente, o tempo de brincadeira livre é ainda interpretado como um momento em que as crianças estão ocupadas a fazer algo, estão entretidas e não se olha aprofundadamente

para as potencialidades das interações que a criança, nesses momentos, estabelece e desenvolve com os outros e com o meio que a rodeia. O tempo de brincar não deve ser visto como o “tempo de espera” para a posterior realização de atividades direcionadas.

A criança tem naturalmente uma predisposição para brincar livremente com os outros. Ao fazê-lo está a aventurar-se, está a explorar, está a descobrir e experimentar o Mundo que a rodeia e, por isso, está a aprender. “O Brincar escapa aos adultos que frequentemente o veem como algo separado do aprender, o que é não só absurdo como abusivo e cruel” (João dos Santos, s/d citado por Neto & Lopes, 2017, p.6).

O Brincar permite que a criança desenvolva uma série de competências e realize aprendizagens a vários níveis, até porque quando a criança brinca, ela brinca com todo o seu interior e por isso, aprende de forma holística e integrada. O Brincar permite então o desenvolvimento global da criança pois potencia aprendizagens diversas e integradas, a criança brinca com o seu todo, ela movimenta-se e explora o seu corpo, pensa e raciocina sobre o que está a realizar, comunica e interage com os outros (Gomes, 2010).

O Educador deve por isso, proporcionar espaços e momentos em que a criança possa experimentar diferentes tipos de brincadeiras. “ (...) Tornam-se fundamentais as atividades livres que promovam o jogo simbólico (faz de conta), o jogo social (relação com amigos) e o jogo de atividade física (corrida, fuga, perseguição, luta, etc.) ” (Neto & Lopes, 2017, p.17).

O Brincar tem um papel importante no que diz respeito ao desenvolvimento social pois ao brincarem e interagirem livremente umas com as outras, as crianças vão desenvolvendo competências relacionais. O ato de brincar aproxima as crianças e permite que estabeleçam laços emocionais e afetivos umas com as outras.

As crianças evoluem por intermédio de suas próprias brincadeiras e das invenções de brincadeiras feitas por outras crianças e por adultos [...]. A brincadeira é a prova evidente e constante da capacidade criadora, que quer dizer vivência [...]. A brincadeira fornece uma organização para a iniciação de relações emocionais e assim propicia o desenvolvimento de contatos sociais. (Winnicott, 1979 citado por Kolling, 2011, pp.139-140)

A criança precisa de explorar o seu corpo para formar a sua personalidade e identidade. A criança precisa de ser uma participante ativa no seu processo de aprendizagem e, por isso, a brincadeira assume um papel essencial pois enquanto brinca esta aprende com o seu corpo, tornando as aprendizagens mais significativas.

Aprender com o corpo em ação na sala de aula permitirá encontrar várias soluções pedagógicas que serão muito mais gratificantes para as culturas de infância e permitirão mais sucesso académico. Será necessário uma redefinição dos modelos de uma pedagogia ativa e centrada nas necessidades das crianças e uma nova postura dos professores quanto à definição do projeto educativo da sua escola. (Neto & Lopes, 2017, p. 69)

Dado que, como já foi referenciado anteriormente, o Brincar é uma necessidade e desejo intrínseco e natural da criança, ao fazê-lo, esta está a usufruir de momentos de satisfação pessoal. O facto da criança sentir prazer naquilo que está a fazer promove aprendizagens mais significativas para a mesma e que jamais serão esquecidas.

Tudo que se faz e se pratica com prazer, em especial *com* e *nas* brincadeiras e jogos, torna-se ainda mais significativo e gera aprendizagens para toda a vida, auxiliando na formação integral de pessoas que terminam por fazer uso efetivo dessas práticas na vida adulta. (Kolling, 2011, p.140)

Brincar é relacionar-se com os outros, utilizando o corpo em diversos espaços. Brincar é investir num equilíbrio quer a nível físico como mental e emocional.

A investigação científica tem vindo a demonstrar que o comportamento de brincar durante os primeiros anos de vida tem muitas vantagens no desenvolvimento humano: na estruturação do cérebro e respetivos mecanismos neurais; na evolução da linguagem e literacia; na capacidade de adaptação física e motora; na estruturação cognitiva e resolução de problemas; nos processos de sociabilização e, finalmente, na construção da imagem de si próprio, capacidade criativa e controlo emocional. (Neto & Lopes, 2017, p.17)

Os adultos (Pais e Educadores), em vez de se preocuparem em demasia em ocupar o tempo das crianças com várias atividades extra curriculares que consideram contribuir para o enriquecimento da vida académica das crianças, talvez fosse mais importante olharem para a Brincadeira e Jogo Infantil como um meio onde a criança também realiza inúmeras

aprendizagens e de forma holística, ou seja, desenvolve competências a todos os níveis (cognitivo, social, físico, emocional).

Induzidos num grande erro que nos é vendido pelo sistema convencional, criamos para os nossos filhos agendas preenchidas para que sejam maduros, eficientes e tenham êxito desde muito pequenos, adiando ou bloqueando a ação de brincar como se fosse um mero passatempo e não como uma mais-valia para a sua formação pessoal, social e criativa. (Caba, 2008, p.10)

Tanto o brincar livre e espontâneo, como os jogos com regras que as próprias crianças começam a estabelecer entre elas, são essenciais para o desenvolvimento das mesmas. A criança aprende a estar com o outro, a partilhar materiais, a ceder, a expor as suas opiniões, a encontrar soluções para resolver os seus problemas. De acordo com Neto e Lopes (2017), a brincar, a criança aprende a “desenvencilhar-se” ganhando gradualmente autoconfiança e percorrendo um caminho para a autonomia.

Os adultos devem respeitar e valorizar as brincadeiras da criança compreendendo que o Brincar é uma atividade espontânea que traduz as próprias iniciativas da criança. A criança não brinca simplesmente para estar entretida, esta é a forma inconsciente de ela aprender e de compreender o que a rodeia, encontrando-se totalmente envolvida, uma vez que, as brincadeiras livres partem das suas motivações e desejos.

Esta articulação entre áreas de desenvolvimento e aprendizagem assenta no reconhecimento que brincar é a atividade natural da iniciativa da criança que revela a sua forma holística de aprender. Importa, porém, diferenciar uma visão redutora de brincar, como forma de a criança estar ocupada ou entretida, de uma perspetiva de brincar como atividade rica e estimulante que promove o desenvolvimento e a aprendizagem e se caracteriza pelo elevado envolvimento da criança, demonstrado através de sinais como prazer, concentração, persistência e empenhamento. (Silva, Marques, Mata & Rosa, 2016, pp.10-11)

Outro aspeto que gostava de referir, prende-se com a forma como os adultos encaram e intervêm nas brincadeiras livres das crianças. As crianças precisam de se mexer, de arriscar dentro dos limites aceitáveis e os NÃOS constantes podem inibir a criança e torná-la insegura. A forma como o adulto reage às brincadeiras das crianças influencia fortemente a forma como

estas se comportam e interagem. Não devemos controlar de forma excessiva, as experiências e movimentações da criança.

Aprender a mover o corpo em liberdade e sem constrangimentos é uma necessidade crucial para o desenvolvimento motor, cognitivo, emocional e social da criança. Restringir essas experiências na infância, por parte dos adultos (pais e educadores), na base de uma ideia errada de medo de as crianças terem acidentes, quando expostas a situações do corpo em situações motoras de risco, expressa uma falta de confiança dos adultos e propaga uma cultura de insegurança que se vai instalando na vida das crianças. (Neto & Lopes, 2017, p.53)

Reforçando então, a importância que o Brincar assume na vida e no quotidiano da crianças, os educadores devem estar bem informados e conscientes dos benefícios e vantagens que o Brincar proporciona e por isso, devem sempre organizar as rotinas de forma a dar espaço e tempo às crianças para poderem usufruir de momentos de brincadeira livre.

O jogo infantil tem sido objeto, sobretudo nos últimos anos, de estudos, pesquisas e das mais diversas abordagens. A importância do jogo no desenvolvimento da criança é uma questão fundamental dentro do currículo da pré-escola. Os professores pré-escolares devem ter consciência da importância da necessidade de um espaço, tanto físico, quanto temporal para o jogo acontecer. (Friedmann, 1995 citado por Kolling, 2011, pp.150-151)

Brincar é fundamental, pois a brincar a criança tem “oportunidade de decidir, agir e brincar com espontaneidade e autonomia, num ambiente «estimulante», de curiosidade, explorando, exercitando, resolvendo problemas”; o brincar espontâneo e de iniciativa da criança “permite um forte envolvimento e aprendizagens significativas” (Vale, 2013, p.13).

Gostaria ainda de deixar uma referência à importância que os espaços exteriores assumem no que diz respeito ao processo de desenvolvimento das crianças, pois estas não aprendem unicamente dentro das suas salas; o exterior deve também ser encarado como um espaço que oferece inúmeras oportunidades de diversão, satisfação e aprendizagem. Primeiramente, por ser um espaço onde as crianças se podem movimentar e deslocar mais à vontade sem estarem tão “apertadas” e depois, porque o contacto com elementos naturais é igualmente importante; a terra, as pedras, os pauzinhos, as flores, são materiais que também

podem e devem ser aproveitados no trabalho com as crianças. Quanto à importância das brincadeiras no espaço exterior e à forma como este pode ser explorado as OCEPE referem:

O espaço exterior é um local privilegiado para atividades da iniciativa das crianças que, ao brincar, têm a possibilidade de desenvolver diversas formas de interação social e de contacto e exploração de materiais naturais (pedras, folhas, plantas, paus, areia, terra, água, etc.) que, por sua vez, podem ser trazidos para a sala e ser objeto de outras explorações e utilizações. É ainda um espaço em que as crianças têm oportunidade de desenvolver atividades físicas (correr, saltar, trepar, jogar à bola, fazer diferentes tipos de jogos de regras, etc.), num ambiente de ar livre. (2016, p.27)

A criança precisa de liberdade para poder explorar o Mundo pelos seus próprios pés, com as suas mãos, enfim, usando todos os seus sentidos. Ela precisa de descobrir por iniciativa e curiosidade própria, experienciando e não, simplesmente aprender através do que lhe transmitem e explicam ou do que vê fazer.

As crianças do nosso tempo necessitam com urgência de testar perigos, confrontar-se com o desconhecido (de forma aceitável) e adquirir segurança para se tornarem autónomas. As crianças não devem ter uma educação em que tudo está previamente definido. É tudo dado, tudo pronto na hora. As crianças devem ser confrontadas com problemas para resolver. Devem aprender a pensar e a ter curiosidade por aquilo que as envolve. (Neto & Lopes, 2017, p.61)

Depois de referidas todas estas potencialidades e vantagens do Brincar “não há dúvidas de que o brincar potencia o desenvolvimento da criança: facilita-lhe o conhecimento de si própria, as relações com os outros e o conhecimento do Mundo” (Ferreira, 2010, p.13).

2.1.2. Planificar na Educação Pré-escolar

Planificar, deve ser um ato pensado e refletido para que na prática se consiga dar corpo às situações que se estruturaram anteriormente. A planificação existe para dar sentido e estrutura ao conjunto de ações, objetivos e procedimentos que definimos tendo por base os aspetos fundamentais do currículo. Sendo que o currículo é no fundo, o corpo de

aprendizagens que se consideram essencialmente necessárias, é então fundamental que tanto o educador como as crianças sejam conhecedoras do mesmo. Desta forma, ambas as partes compreendem melhor o porquê de cada momento, ação, atividade, tarefa.

O currículo joga o papel de «iluminador» da prática do docente e também da atividade do aluno, de maneira que um e outro saibam para que fazem cada coisa concreta e qual o sentido que essa atividade isolada tem relativamente ao resultado global que se deseja alcançar. (Zabalza, 2003, p.29)

Ao considerarmos o que foi dito anteriormente estamos a reforçar “duas ideias básicas, mas que não representam nenhuma novidade: a criança como sujeito de direitos e a criança competente” (Zabalza, 1998, p.19). A criança tem o direito de participar ativamente no seu dia a dia, na instituição educativa, ele deve poder expor as suas ideias, concepções, dúvidas, interesses. Deve sentir que as suas opiniões são ouvidas e tidas em consideração, desta forma a criança vai desenvolvendo a imagem que tem de si própria de forma positiva sentindo-se, gradualmente, mais segura e competente.

Uma planificação não deve ser elaborada de forma generalizada, distante e sem ligação às próprias crianças do grupo, cada criança tem as suas características e especificidades, portanto “a colocação em prática da programação exige itinerários formativos que partam de uma criança «real» ” (Frabboni, 1998, p. 81).

O educador não deve considerar as crianças como meros recetores e, por isso, não lhes deve apresentar já tudo pronto nem definido para que estas simplesmente reproduzam ou sigam as suas indicações. A criança precisa de ser ativa, precisa de se expressar, de pensar sobre as situações, de conversar com os outros, de experimentar, de poder optar, escolher e decidir. A criança aprende quando arrisca, quando assume iniciativa e não está totalmente dependente do Outro, daí que a participação da criança deva ser possível logo desde o momento da planificação do que se vai desenvolver. Com isto, não quer dizer que o papel do adulto seja anulado, o educador tem a função de apoiar a criança nas interações que esta estabelece com os outros e com o espaço físico. “A criança aprende tomando a iniciativa. A criança deve aprender interagindo. O adulto aprende a ajudar a criança a desenvolver essa interação. A criança é ativa, o adulto também deve sê-lo” (Oliveira-Formosinho, 1998, p. 144).

O que se passa dentro de um estabelecimento educativo deve ser da responsabilidade partilhada entre adultos e crianças. Ambas as partes devem assumir uma atitude ativa e

participativa sem se anularem uma à outra. Cada elemento tem as suas funções que devem ser respeitadas e valorizadas. O educador deve ser capaz de criar e preparar ambientes estimulantes e desafiadores que permitam que a criança tenha a vontade e iniciativa de experimentar e explorar. Depois de promover interações entre criança-criança e criança-espacos/materiais, o educador deve manter-se atento às mesmas para as ir apoiando e desafiando de forma a conhecer de forma mais aprofundada os interesses e necessidades do seu grupo.

O educador(a) também é ativo, também tem iniciativas, também toma decisões. Contudo, a sua atividade nunca pode ser intrusiva em relação à atividade infantil. Não pode dirigi-la ou paralisá-la. A atividade dos professores (as) é anterior à atividade dos alunos (as), preparando o espaço, os materiais, as experiências para que as crianças possam, então, desenvolver uma atividade auto-iniciada. Após ter começado a atividade da criança, o papel do adulto é, na maioria das vezes, observar e apoiar e, posteriormente, analisar a observação e tomar decisões no que se refere às propostas educativas. (Oliveira-Formosinho, 1998, pp.148-149)

Se o educador elaborar planificações baseando-se apenas nos conteúdos e temas que considera importantes desenvolver e não tiver em consideração aquilo que a criança já sabe, quais são os seus interesses e necessidades e o seu grau de desenvolvimento, estar-se-á a afastar da essência da criança. Cada criança tem a sua individualidade que deve ser conhecida e respeitada pelo adulto. Ao planificar o dia a dia conjuntamente com as crianças, o educador está então a criar um ambiente onde pode efetivamente conhecer melhor cada uma delas, pois está a dar-lhes oportunidade de expressarem o que está no seu interior.

A criança pequena é já algo, possui condições e características, é capaz de desenvolver capacidades e potencialidades em determinado grau. Possui a sua individualidade já esboçada, ainda que a nível de projeto. Trata-se de ir desenvolvendo esse projeto e não de ir configurando em seu lugar uma ideia preconcebida, estranha a essas dimensões já existentes. (Zabalza, 1992, p.48)

O educador não deve ser então, o único responsável pelas planificações, o poder deve ser partilhado, e estes documentos devem estar abertos e disponíveis para receber e incluir as propostas e observações das crianças e também das suas famílias. As planificações não devem

ser ocultas, devem sim servir como um espaço de comunicação e decisão conjunto e partilhado.

(...) É pouco defensável, no momento de fazer uma programação, assumir que as coisas são como são. Ou que quem tem a última palavra é o diretor ou o professor, e que os restantes (pais, alunos, etc.) não têm nada a dizer. Neste sentido, o currículo converte-se numa espécie de «objeto transacional» de espaço de comunicação-negociação social. (Zabalza, 2003, p.30)

A programação curricular centra-se na preocupação do “que fazer?”, “que aprendizagens desenvolver?”, no entanto, esta preocupação deve ser encarada como um trajeto onde se pretende selecionar o que realmente acreditamos que deve ser ensinado e aprendido e não, como uma procura frenética de conteúdos e atividades a realizar. É neste aspeto que as crianças assumem um papel fundamental, pois é a partir da observação das mesmas e das conversas e diálogos que estabelecemos com as mesmas que este processo de discriminação e seleção de conteúdos se torna mais fácil, uma vez que, percebemos as necessidades e interesses reais.

É muito importante que haja um equilíbrio entre a participação do adulto e a participação das crianças para que as aprendizagens possam ser feitas com sucesso, a estruturação do trabalho e das propostas a desenvolver deve então ser fruto das contribuições de ambas as partes, sem que o adulto tenha uma influência opressora/inibidora nem que as crianças façam só o que querem, quando querem.

Em uma situação pré-estruturada, a contribuição do adulto é a mais influente. Em uma situação *laissez-faire*, a contribuição mais decisiva são os acessos de energia da criança. Em um contexto educativo High/Scop, a estruturação nasce das contribuições decisivas de uns e de outros. (Oliveira-Formosinho, 1998, p.157)

As crianças devem poder optar e escolher entre várias hipóteses e mais que isso, devem ter liberdade de propor, de sugerir. O educador deve ser capaz de identificar os interesses, curiosidades e desejos do grupo, formular propostas pedagógicas que possam corresponder aos mesmos e posteriormente, passar à discussão dessas mesmas propostas com as crianças. De acordo com Zabalza (2003) esta relação de liberdade e de diálogo e

conversação permite ao adulto ter acesso aos conhecimentos prévios da criança, às suas experiências anteriores e expectativas.

As experiências auto-iniciadas das crianças, as brincadeiras e interações que surgem da sua iniciativa são essenciais num contexto de educação pré-escolar por isso, as planificações feitas não devem ser rígidas e inflexíveis ao ponto de não respeitar a autonomia da criança.

Se um dos principais objetivos da educação pré-escolar é desenvolver a autonomia das crianças então, faz todo o sentido, que o educador não se imponha de forma autoritária e intransigente e que, pelo contrário, proporcione situações em que a criança tenha de pensar por si, possa fazer escolhas e tomar decisões. Ao ouvir a criança, quer no momento da planificação como na sua posterior concretização e avaliação, está a permitir que esta se sinta cada vez mais capaz, competente e segura e que não se sinta tão dependente do adulto quer a nível cognitivo como emocional e físico.

Para Piaget, se o adulto estiver realmente empenhado na independência e na autonomia infantil, precisa reduzir o seu exercício de poder encontrando um tipo de interação que o leve a esperar e a observar a criança, a escutá-la e a dar-lhe espaço na tomada de decisões e na sua execução e avaliação. (Oliveira-Formosinho, 1998, p.151)

Zabalza (1992) é um dos autores que defende a flexibilidade das planificações. É impossível para qualquer educador conseguir controlar tudo ao pormenor com o intuito de cumprir a planificação tal e qual como a definiu. Existem sempre imprevistos e situações inesperadas que não se controlam e por isso, as planificações devem ser elaboradas num modelo aberto que possa acolher o imprevisível. Este não cumprimento da estrutura inicial, não tem que ser visto de forma negativa, antes pelo contrário, alterar ou até mesmo abandonar uma planificação prévia para arriscar num momento ou interesse que surgiu espontaneamente entre as crianças, por vezes, é o melhor caminho.

Não podemos fazer programações em que tudo esteja previsto de antemão: a plasticidade de interesses, desejos e comportamentos dos pequenos, a descontinuidade do seu esforço e da sua atenção, tornam mais funcional um modelo aberto de programação. Modelo em que o espaço organizado atua como elemento integrador entre o previsto e o conjuntural. (Zabalza, 1992, p.123)

Enquanto educadores devemos estar atentos ao que se passa em redor para que não nos passem despercebidas as interações espontâneas e naturais que ocorrem entre as crianças, por vez é importante parar, para observar detalhadamente. As planificações rígidas impedem o adulto de interpretar e aperceber-se do valor de coisas extraordinárias que acontecem no dia a dia. Aproveitar as situações que surgem e acontecem naturalmente para trabalhar com as crianças é mais proveitoso do que recorrendo a suposições e cenários fictícios.

Se os educadores forem capazes de ultrapassar a dificuldade inicial de saber esperar, dificilmente voltarão depois para trás. A ansiedade desaparece, porque o objetivo já não é atingir um resultado, mas viver um processo e, por conseguinte, não é para o calendário que se olha, mas sim para as crianças. (Vitali, 2013, p.31)

O educador deve também disponibilizar materiais que suscitem a curiosidade da criança e que despertem nesta vontade e motivação de os explorar e experienciar, deve igualmente dar-lhe liberdade para que esta possa escolher onde quer brincar, o que quer utilizar para o fazer e com quem quer interagir. Só num contexto de liberdade de interações e experiências, a criança aprende a tornar-se cada vez mais autónoma e capaz e menos dependente do adulto. É na liberdade que aprende a negociar com os colegas, a ouvir o Outro, a saber expressar o que quer ou pensa, a encontrar soluções para resolver os seus problemas.

O/A educador/a promove o envolvimento ou a implicação da criança ao criar um ambiente educativo em que esta dispõe de materiais diversificados que estimulam os seus interesses e curiosidade, bem como ao dar-lhe oportunidade de escolher como, com quê e com quem brincar. Assim, a criança desenvolve os seus interesses, toma decisões, resolve problemas, corre riscos e torna-se mais autónoma. Também, ao brincar, a criança exprime a sua personalidade e singularidade, desenvolve curiosidade e criatividade, estabelece relações entre aprendizagens, melhora as suas capacidades relacionais e de iniciativa e assume responsabilidades. (Silva, Marques, Mata & Rosa, 2016, p.11)

A observar e interagir diretamente com as crianças o educador percebe mais facilmente os interesses das mesmas, do que sentando-as à sua frente, fazendo perguntas que podem inibir determinadas crianças. Observar a sua forma de expressão mais natural (brincar) será mais proveitoso no que diz respeito ao conhecimento do grupo.

O educador ao observar as dinâmicas do seu grupo de crianças e ao propor-lhes atividades que vão de encontro aos seus interesses e necessidades, indiretamente, já está a envolver as crianças nas suas planificações na medida em que está a respeitar as suas características e gostos. Isto não implica que não haja um diálogo com as mesmas sobre as atividades e tarefas a desenvolver para que as crianças possam partilhar as suas ideias e que estejam a par do que se vai suceder e que está diretamente relacionado com as mesmas. Se as atividades planificadas são para serem vivenciadas, exploradas e experienciadas pelas próprias crianças, estas têm o direito de se poder expressar acerca do desenrolar das mesmas.

Planificar deve ser uma ação partilhada e conjunta entre o educador e o grupo, num ambiente onde se possa expor, debater e negociar ideias. Ambas as partes devem assumir uma participação ativa onde a compreensão é essencial, reduzindo a ideia de autoridade máxima atribuída ao adulto.

Concluindo, o educador tem sempre um papel fundamental enquanto orientador de aprendizagens, ele deve respeitar e promover a participação ativa da criança e as suas próprias iniciativas mas deve também ser capaz de observá-las e analisar os seus comportamentos e ações para adequar as suas propostas. O educador deve estar sempre atento à forma como as crianças interagem umas com as outras e utilizam os espaços e materiais envolventes para que possa intervir sempre que necessário, no sentido de fazer alterações ou ajustes, para que o contexto não se torne entediante, desinteressante e pouco desafiador para a criança.

A organização do grupo, do espaço e do tempo constituem dimensões interligadas da organização do ambiente educativo da sala. Esta organização constituiu o suporte do desenvolvimento curricular, pois as formas de interação no grupo, os materiais disponíveis e a sua organização, a distribuição e utilização do tempo são determinantes para o que as crianças podem escolher, fazer e aprender. Importa, assim, que o/a educador/a reflita sobre as oportunidades educativas que esse ambiente oferece, ou seja, que planeie intencionalmente essa organização e avalie o modo como contribui para a educação das crianças, introduzindo os ajustamentos e correções necessários. (Silva, Marques, Mata & Rosa, 2016, p.24)

2.1.3. Papel do Educador – Potencializar/ampliar aprendizagens a partir das brincadeiras espontâneas das crianças

Em contextos de Educação Pré-Escolar é fundamental que a estruturação curricular seja feita de forma dinâmica, flexível e disponível para que possa acolher propostas que surjam do quotidiano das crianças. O currículo deve ser adaptável às situações concretas e por isso, tão importante como ter em conta as aprendizagens e conteúdos a desenvolver, é igualmente essencial ter em consideração as dinâmicas que surgem em sala.

Isto dá lugar a uma montagem curricular muito mais dinâmica, dialética, abordável e acomodável a cada situação. Significa não apenas considerar a natureza das disciplinas, das atividades, dos propósitos a desenvolver, mas também a sua origem, a dinâmica social que as geram, etc. (Zabalza, 2003, p.30)

As interações espontâneas e brincadeiras que as crianças estabelecem entre si devem servir de ponto de partida para a planificação das atividades a desenvolver, uma vez que, é através destes momentos que conhecemos cada criança no que diz respeito às suas conceções, emoções, formas de estar, valores.

A escola infantil possui o mérito inegável de ter elevado o jogo à categoria de sinal de identificação da vida dos pequenos. Assim reconhece-se ao jogo a condição de modo natural que a criança usa para construir os seus próprios modelos de conhecimento, de comportamento sócio-afetivo e de seleção de valores. (Frabboni, 1998, p.82)

Muitas vezes, o educador tem a necessidade de planificar as atividades e os momentos do dia passo a passo para que se possa sentir mais confiante e seguro e não se sinta sem rumo. Estudos feitos demonstram que no que diz respeito a educadores e professores existem “os que planificam para satisfazer as suas próprias necessidades pessoais: reduzir a ansiedade e a incerteza que o seu trabalho lhes criava, definir uma orientação que lhes desse confiança, segurança, etc.” (Zabalza, 2003, p.48).

De facto, realizar o seu trabalho tendo por base toda uma planificação previamente definida e estruturada dá um maior sentimento de confiança ao educador, no entanto, esta atitude pode contribuir para que se feche os olhos às pequenas coisas que surgem no dia-a-dia

das crianças e que têm potencial para serem aproveitadas, exploradas e desenvolvidas com outro grau de profundidade. Por mais que o educador tenha pensado exatamente como quer que decorra o dia ou alguma atividade em específico, a dinâmica do grupo de crianças é sempre imprevisível e impossível de controlar e adivinhar. É por isso essencial, que ao planificar se deixe uma margem para se poder incluir as solicitações momentâneas das crianças.

De uma maneira geral, e atualmente, poucos são os que defendem modelos de planificação rígidos e prescritivos em que tudo é muito previsto, restando pouca margem para o imprevisto. Os professores com experiência dizem que uma planificação nestes moldes é pouco útil porque, cedo ou tarde, a própria dinâmica imprevisível do grupo turma acabará por impor-se. A planificação prévia feita, de qualquer maneira, antes do começo de cada ano letivo corre o risco de «ficar pelo papel» quando o professor começa a implementá-la. (Zabalza, 2003, p.55)

O educador planifica o seu trabalho com o objetivo de proporcionar às crianças um conjunto de aprendizagens que considera necessárias para o seu desenvolvimento. No entanto, é importante que se olhe também para as necessidades individuais de cada criança e cada grupo e que não nos preocupemos apenas em desenvolver competências gerais que permitam a inserção da criança na sociedade e a preparem para a vida adulta. A autorrealização é um aspeto fundamental que deve ser tido em consideração por parte do educador e para que se consiga trabalhar no sentido de corresponder às necessidades e interesses específicos de cada criança, é preciso que estejamos interessados e empenhados em conhecê-la. Quanto a esta perspetiva de corresponder a necessidades individualizadoras, Zabalza (2003, pp.60-61) afirma que esta

(...) é resultante da aceitação do princípio da legitimidade do individual e das suas conceções práticas em relação ao desenvolvimento pessoal autónomo, denominado auto-realização. Nesta perspetiva, a infância adquire consistência como fase evolutiva com características próprias e com um sentido próprio (e não meramente funcional ou relacionado com a idade adulta): ser-se criança aparece como algo importante em si mesmo e a infância é vista como uma etapa que deve ser disfrutada e vivida como tal. A função da escola é a de potenciar o desenvolvimento dos interesses, apetências e

necessidades de cada sujeito ou grupo. Os Programas apresentam, simplesmente, formas de experiências possíveis, sem marcar prazos, objetivos ou ritmos obrigatórios.

Se pretendemos que a criança tenha uma participação ativa no seu processo de aprendizagem, ela precisa de espaço e tempo para fazer aquilo de que gosta, que a motiva, que lhe dá prazer e que lhe desperta curiosidade. O educador pode pensar em atividades dinâmicas, desafiantes e atrativas, mas para a criança não há nada mais estimulante do que a deixarmos brincar e interagir livremente com os seus pares. Desta forma, elas relacionam-se com os espaços, materiais e brinquedos e vivenciam experiências enriquecedoras e que as ajudam a compreender o Mundo que as rodeia. Desenvolver atividades baseadas no contexto do quotidiano da criança é essencial para que esta aprenda de forma contextualizada e para que as aprendizagens que realiza não fiquem distantes do que a envolve no seu dia-a-dia.

Como já referi anteriormente, as orientações curriculares são importantes pois ajudam o educador a orientar as suas propostas pedagógicas. Considera-se que todas as crianças em idade pré-escolar devem poder explorar e vivenciar um conjunto de experiências de acordo com determinados domínios e áreas de conteúdos. Isto não quer dizer, no entanto, que todas as crianças tenham de aprender exatamente o mesmo, ao mesmo tempo. De acordo com Zabalza (2003), as relações que a criança estabelece com o meio e com os seus pares, refletem as suas características, os seus gostos, os seus interesses, e são estes aspetos que devem estar na base da estruturação das atividades e conteúdos a desenvolver.

As crianças em contexto pré-escolar, não são “caixas vazias” que só têm para receber e nada para dar aos outros, bem pelo contrário, estas já possuem conceções sobre o funcionamento do mundo, já viveram uma série de experiências que influenciaram a forma como se posicionam e relacionam com o Outro. Tudo isto, deve ser tido em conta quando se fala de Currículo e de Planificações, é fundamental que as atividades proporcionadas às crianças vão de encontro ao seu quotidiano, às suas experiências do dia a dia. As brincadeiras espontâneas que as crianças desenvolvem entre si são reveladoras do que a criança sabe, pensa, sente, do que vivencia, dos seus interesses, curiosidades e anseios. Devem então ser aproveitadas como ponto de partida para desenvolver atividades que satisfaçam igualmente os objetivos essenciais do Currículo.

A estrutura curricular exige da escola da infância que as “experiência e atividades” partam sempre da história e do mundo cultural e existencial das crianças. À escola de infância ocorrem crianças-ambiente, crianças de «carne e osso», portanto, diversas e

não «idênticas» (...) Tudo isto leva-nos a concluir que as experiências-atividades devem partir das necessidades das crianças, prestando especial atenção àquelas motivações infantis hoje mais depauperadas e marginalizadas na família e no contexto social: a comunicação, a socialização, o movimento, a exploração, a autonomia, a fantasia, a aventura, a construção. (Frabboni, 1998, p.76)

Perante o que foi dito anteriormente, o importante é que no trabalho com as crianças se tenha em consideração as “competências já assumidas pelo sujeito para reforçá-las e ampliá-las (enriquecê-las)” (Zabalza, 1998, p.20).

O grande objetivo da educação pré-escolar deve ser o de enriquecer as experiências quotidianas das crianças para ampliar aprendizagens e não a aquisição de novas aprendizagens, completamente retiradas dos contextos diários das crianças.

A ideia básica do funcionamento didático da escola infantil não é a de «construir novas aprendizagens», mas a de «enriquecer os âmbitos de experiência» das crianças que assistem a ela. Trata-se de tirar proveito do vasto repertório de recursos (linguísticos, comportamentais, vivenciais, etc.) com os quais os indivíduos têm acesso ao ensino e utilizá-los para completar o leque de experiências desejáveis para essa idade. (Zabalza, 1998, p.20)

Ao recebermos com agrado as brincadeiras das crianças, envolvendo-nos nas mesmas, estamos a mostrar que estamos disponíveis e interessados no que estas estão a desenvolver por sua iniciativa, quebrando assim a formalidade e o distanciamento em relação ao adulto. Ao respeitarmos a expressão livre e espontânea da criança, participando na mesma, estamos a desenvolver uma aproximação natural entre o adulto e a criança. Dar espaço para que exista este jogo e brincadeira entre as crianças é imprescindível, pois “na escola infantil, o jogo constitui a ocasião propícia para a socialização e a aprendizagem (...)” (Frabboni, 1998, p.82).

Oliveira-Formosinho (1998) é outra autora que defende a importância da observação das dinâmicas das crianças para, posteriormente, se poder planificar ações e atividades que façam sentido para as mesmas e que se aproximem das suas experiências quotidianas. O diagnóstico das reais motivações e necessidades da criança é imprescindível para que se possa fazer uma articulação equilibrada entre as características específicas da mesma e os aspetos do currículo.

Não há ação educativa que possa ser mais adequada do que aquela que tenha na observação da criança a base para o seu planejamento. É isso o que permite ao adulto programar e atuar tomando como base a tensão criativa entre uma perspectiva curricular teoricamente sustentada e um conhecimento real dos interesses, das necessidades, das competências e das possibilidades das crianças. (Oliveira-Formosinho, 1998, p.149)

Zabalza (1992), defende igualmente que se deve observar atentamente a criança em contextos de interação espontânea para depois se proceder a uma planificação adequada, “desde logo, se deve partir de uma atenta observação do aluno, deixando que este atue em situações naturais e espontâneas inicialmente e propondo posteriormente tarefas específicas” (pp.73-74).

As brincadeiras infantis são um “lugar” onde a criança desenvolve e põe à prova necessidades inatas como por exemplo: relacionar-se com o Outro, conversar com os seus pares, agir por sua iniciativa, representar papéis e imaginar situações, manipular objetos. É então essencial que o educador atue sobre este “lugar” para ampliar as aprendizagens das crianças. “Esta é a tese. As motivações «inatas» à comunicação, socialização, ação por conta própria, construção, exploração, fantasia recuperam - no seu contato com as linguagens do «jogo» - a ocasião material para ampliar e destacar as suas virtuais potencialidades formativas” (Frabboni, 1998, p.83).

Quando nos referimos ao Jogo e Brincadeira Infantil, não nos podemos esquecer que o espaço físico assume um papel relevante. O educador deve proporcionar espaços atrativos, estimulantes e desafiadores, com materiais variados que permitam que a criança possa explorar e descobrir o mundo físico para gradualmente ir construindo conhecimentos acerca do mesmo. “O espaço na educação constitui-se como uma estrutura de oportunidades. É uma condição externa que favorecerá ou dificultará o processo de crescimento pessoal e o desenvolvimento das atividades instrutivas” (Zabalza, 1992, p.120).

Este espaço físico também não deve ser rígido, fixo e imutável, é perante a utilização que as crianças fazem do mesmo que o educador deve estar atento com o objetivo de perceber se este se mantém desafiador e potencializador de aprendizagens ou, se por outro lado, já se tornou desinteressante e aborrecido. Neste caso, o educador deve fazer as alterações e ajustes que considerar necessários para que o espaço volte a despertar a curiosidade e interesse do grupo. “A sala de aula não tem um modelo único, assim como não tem uma organização totalmente estabelecida desde o início até ao final do ano letivo. É o desenvolvimento do jogo

educativo cotidiano que vai requerer a sua organização e reorganização ” (Oliveira-Formosinho, 1998, p.156).

Como já foi referido anteriormente, a criança realiza inúmeras e diversas aprendizagens no brincar livre e espontâneo, no entanto, o educador é responsável por observar atentamente essas mesmas brincadeiras para que possa definir e orientar as suas ações pedagógicas de forma a proporcionar às crianças um processo de aprendizagem atrativo, contextualizado, integrado, coerente e significativo.

Embora muitas das aprendizagens das crianças aconteçam de forma espontânea, nos diversos ambientes sociais em que vivem, num contexto de educação de infância existe uma intencionalidade educativa, que se concretiza através da disponibilização de um ambiente culturalmente rico e estimulante, bem como do desenvolvimento de um processo pedagógico coerente e consistente, em que as diferentes experiências e oportunidades de aprendizagem têm sentido e ligação entre si. (Silva, Marques, Mata & Rosa, 2016, pp.8-9)

O educador, ao valorizar o Brincar, está a reconhecer aquele que é um Direito da criança reforçando assim a participação ativa da mesma, uma vez que, as brincadeiras que observa devem servir de guia das propostas pedagógicas que apresenta ao grupo. Desta forma, o educador compreende que partindo dos interesses e motivações das crianças, o percurso de aprendizagem se torna mais envolvente, desafiante e significativo.

Em contextos de aprendizagem ativa, os adultos poiam as iniciativas das crianças e os seus desejos de explorar com os cinco sentidos. Compreendem que as explorações auto-motivadas das crianças lhes proporcionam experiências-chave – uma aprendizagem que se revela fundamental para o crescimento e desenvolvimento humano saudável. (Post & Hohmann, 2011, p.12)

Partindo então das brincadeiras espontâneas das crianças, o educador pode traçar um caminho de cruzamento e articulação das mesmas com as suas propostas pedagógicas. Esta relação de reciprocidade em que ambas as partes dão e recebem, aprendem e ensinam, irá proporcionar um processo de ensino-aprendizagem mais rico, contextualizado e significativo. Para além disso, esta troca e conversação constante entre criança-educador permite a aquisição e o desenvolvimento de competências relacionais.

Numa dinâmica de interação, em que se articulam as iniciativas das crianças e as propostas do educador, brincar torna-se um meio privilegiado para promover a relação entre crianças e entre estas e o/a educador/a, facilitando o desenvolvimento de competências sociais e comunicacionais e o domínio progressivo da expressão oral. Proporciona, de igual modo, outras conquistas, tais como, ter iniciativas, fazer descobertas, expressar as suas opiniões, resolver problemas, persistir nas tarefas, colaborar com os outros, desenvolver a criatividade, a curiosidade e o gosto por aprender, que atravessam todas as áreas de desenvolvimento e aprendizagem na educação de infância, constituindo condições essenciais para que a criança aprenda com sucesso, isto é, “aprenda a aprender. (Silva, Marques, Mata & Rosa, 2016, p.11)

Sendo que através das brincadeiras que desenvolve a criança “aprende a aprender”, o educador deve valorizar e estimular o ato de brincar pois através dele e do seu corpo, a criança não só aprende mais coisas como vive mais coisas.

Na educação infantil, não se trata apenas de se saber mais coisas mas, também, de viver mais coisas. O principal instrumento que a criança possui para se relacionar com a realidade não é exatamente o seu intelecto mas sim o seu corpo. (Zabalaza, 1992, pp.87-88)

O adulto tem uma contribuição muito importante no processo de desenvolvimento da criança e por isso, a forma como o educador organiza o espaço e seleciona os materiais pode favorecer ou não as brincadeiras, movimentações e interações das crianças. O espaço físico e o Outro são dois elementos fundamentais no processo de aprendizagem, a forma como o educador proporciona e estimula as interações das crianças com estes elementos tem influência naquilo que a criança aprende e como aprende.

As relações e as interações que a criança estabelece com adultos e com outras crianças, assim como as experiências que lhe são proporcionadas pelos contextos sociais e físicos em que vive constituem oportunidades de aprendizagem, que vão contribuir para o seu desenvolvimento. (Silva, Marques, Mata & Rosa, 2016, p.8)

Através do brincar, podemos mediar os nossos conhecimentos (adulto) com o das crianças ao mesmo tempo que estamos a estabelecer com as mesmas uma relação de proximidade, afeto e segurança. A partir da observação das brincadeiras das crianças o educador conhece melhor as características específicas do grupo e pode assim ampliar e aprofundar as possibilidades/oportunidades de aprendizagem.

2.1.4. Conceito de Brincar

A brincadeira livre é o meio privilegiado para a criança expressar o seu interior: o que pensa, o que sabe, o que sente. A criança ao interagir com o meio que a rodeia e com os outros desenvolve brincadeiras que lhe permitem comunicar e entrar num percurso de autoconhecimento e de conhecimento dos seus pares.

Spodek e Saracho (1998, p.223) defendem que “a brincadeira pode ser concebida como o centro de um currículo de primeira infância.” Esta frase é ilustrativa da importância que o brincar assume nos contextos de educação pré-escolar. O educador deve olhar para o brincar como um espaço de diagnóstico dos interesses e necessidades do seu grupo de crianças para, a partir daí, poder desenvolver as suas propostas pedagógicas de forma adequada.

Dar tempo e espaço para que a brincadeira espontânea aconteça é essencial para o desenvolvimento harmonioso e integral da criança, uma vez que, desta forma se está a respeitar aquele que é um desejo natural e intrínseco da mesma. Observamos que enquanto brinca, a criança mostra sentir prazer, satisfação e empenho nas ações que realiza. Ao brincar a criança está também a aprender, no envolvimento que dispõe nas suas brincadeiras ela vai descobrindo o seu corpo e as funcionalidades do mesmo, bem como começa a utilizá-lo para se relacionar com o Outro. A brincar com os outros, a criança vai aprendendo a viver em sociedade ao mesmo tempo que constrói a sua identidade, aprende a conhecer-se.

(...) Brincar é a atividade natural da iniciativa da criança que revela a sua forma holística de aprender. Importa, porém, diferenciar uma visão redutora de brincar, como forma de a criança estar ocupada ou entretida, de uma perspetiva de brincar como atividade rica e estimulante que promove o desenvolvimento e a aprendizagem e se caracteriza pelo elevado envolvimento da criança, demonstrado através de sinais como

prazer, concentração, persistência e empenhamento.” (Silva, Marques, Mata & Rosa, 2016, pp.10-11)

2.1.5. Conceito de Planificar

O conceito de Planificar é definido por Zabalza (1992, p.48) como a apresentação de

(...) possíveis cursos de ação de um fenómeno e plasmar de algum modo as nossas previsões, desejos, aspirações e metas num projeto que seja capaz de representar, dentro do possível, as nossas ideias acerca das razões pelas quais desejaríamos conseguir, e como poderíamos levar a cabo, um plano para as concretizar.

As planificações que o educador faz são portanto um documento orientador das propostas pedagógicas, ou seja, ajudam a guiar o desenrolar das ações e procedimentos que se pensou e definiu de acordo com os objetivos e propósitos identificados. No entanto, como podemos ver na definição de Zabalza refere-se a expressão “possíveis cursos de ação” o que é ilustrativo de uma das características que uma planificação deve ter, flexibilidade. Planificar não deve ser um ato de querer controlar tudo o que se vai desenrolar ao ponto de ignorar o que possa surgir, espontaneamente, no momento da sua concretização, obrigar a seguir à risca uma planificação só porque está no papel, sem ter em consideração os elementos inesperados que possam acontecer, não é de todo a ideia mais favorável. As planificações não devem por isso, ser demasiado rígidas e fechadas, mas sim flexíveis o suficiente para permitir incorporar/incluir alterações que sejam necessárias para que se consiga alcançar os objetivos com sucesso.

Apresentando ainda outra definição, Vilar (1993, p.5) afirma que as planificações se traduzem

(...) em princípios teóricos (curriculares e pedagógico-didáticos) para, uma vez contextualizados esses princípios, adaptar o seu pensamento às componentes e características fundamentais da ação concreta. É esta a razão, aliás, que justifica a tese de que planificar é “pôr em ação”, numa realidade concreta, as crianças com que trabalha, não esquecendo a individualidade de cada um, o pensamento científico pedagógico.

Esta definição alerta-nos para a importância de adaptar e ajustar os princípios teóricos ao contexto concreto e específico em que se está a trabalhar. O ato de planificar não deve ser visto apenas do ponto de vista do educador, este deve ter igualmente em consideração, as características e necessidades do seu grupo de crianças.

Para que se consiga uma planificação ajustada às características das crianças é essencial que se faça uma observação atenta das mesmas de forma a identificar os seus interesses, gostos, motivações e dificuldades que possam surgir. Assim, observando diariamente as interações que a criança estabelece com os espaços, com os materiais e com os outros, o educador deve planificar partindo dessas mesmas experiências quotidianas da criança para que o percurso de aprendizagem da mesma possa ser feito de forma contextualizada e vivido intensamente.

No perfil específico de desempenho profissional do Educador de Infância é referido que ao planificar o educador tenha em consideração

os conhecimentos e as competências de que as crianças são portadoras, e deve assim planificar a intervenção educativa de forma integrada e flexível, tendo em conta os dados recolhidos na observação e na avaliação, bem como as propostas explícitas ou implícitas das crianças, as temáticas e as situações imprevistas emergentes no processo educativo. (Decreto-Lei nº241/2001, 30 de Agosto)

Perante esta definição, reforça-se a importância de envolver as crianças no momento de planificar. Estas têm também o direito de se poder expressar sobre decisões que as vão afetar diretamente, os momentos planificados vão ser vivenciados pelas crianças e, por isso, a sua voz deve ser ouvida. Só desta forma e através da observação cuidada das mesmas, o educador consegue ter perceção dos conhecimentos prévios que as crianças já possuem. Mais uma vez, vem também reforçada a noção de flexibilidade. Ao planificar, o educador tem um papel fundamental na medida em que sabe quais são os vários domínios curriculares onde deve promover oportunidades de aprendizagem, no entanto, deve também deixar espaço para que possa integrar as solicitações das crianças bem como os inesperados significativos que surgem no dia a dia. O adulto ao planificar conjuntamente com as crianças está a promover o sentido de responsabilidade nas mesmas, pois o facto de as crianças terem conhecimento sobre aquilo que se vai passar posteriormente faz com que se sintam mais conscientes,

responsáveis e empenhadas na medida em que se comprometeram igualmente com o que foi decidido.

2.1.6. Conceito de Participação Ativa

Para que a criança tenha uma participação ativa, ela precisa de oportunidades para explorar, mexer e manipular materiais, precisa de vivenciar na primeira pessoa, de experimentar e voltar a repetir. A criança aprende a fazer e não quando fazem por ela, aprende interagindo com o meio e com as pessoas que a rodeiam. Ao olharmos para a criança desta forma, afastamo-nos das teorias de transmissão em que a criança não tinha qualquer função participativa, apenas ouvia e assimilava os saberes que o adulto transmitia através de processos de memorização.

Oliveira-Formosinho e Formosinho (2015, pp.3-4) apresentam-nos a seguinte definição:

Os objetivos das pedagogias participativas são os do envolvimento na experiência e a construção da aprendizagem na experiência contínua e interativa. A imagem da criança é a de um ser com competência e atividade. A motivação para a aprendizagem sustenta-se no interesse intrínseco da tarefa e nas motivações intrínsecas das crianças.

Num contexto de participação ativa a criança deve sentir que as suas opiniões são ouvidas e valorizadas. E mais importante ainda, as suas opiniões não só são ouvidas, como têm impacto e influência nas decisões que se tomam e nas opções que se fazem. “A maneira de conceber o direito da criança à participação consiste em afirmar que cada criança tem o direito de perceber que o que diz é levado a sério e tem um efeito sobre a comunidade ” (Labaha, 2014, p.13).

Para que a criança possa efetivamente participar na vida do grupo é essencial que haja um ambiente de liberdade, segurança e confiança onde esta possa expor as suas ideias e conceções e ouvir também as opiniões dos seus pares. É interagindo e partilhando umas com as outras, com o apoio do educador, que as crianças vão aprendendo a negociar e a encontrar em conjunto, soluções para os problemas do seu quotidiano. Estes momentos de troca e partilha de experiências e vivências são fundamentais para que as crianças construam as suas próprias aprendizagens, atribuindo-lhes significado. “Trata-se, essencialmente, da criação de

ambientes pedagógicos em que as interações e as relações sustentam atividades e projetos conjuntos, que permitem à criança e ao grupo coconstruir a sua própria aprendizagem e celebrar as suas realizações ” (Oliveira-Formosinho & Formosinho, 2015, p.4).

Em contextos onde se defende e promove a participação da criança parte-se do princípio que esta não é uma folha em branco, pelo contrário, já possui conhecimentos sobre o mundo que a rodeia e trás consigo variadas experiências. Tudo isto, deve ser respeitado e tido em consideração por parte do educador quando planifica e estrutura a sua ação pedagógica. Desta forma, ao valorizarmos a expressão da criança e as suas contribuições e permitindo que a mesma tenha um papel central no seu próprio percurso de aprendizagem, toda esta caminhada/processo de desenvolvimento pessoal passa a ser mais importante do que os resultados finais, por si só.

(...) A tónica foi colocada na possibilidade de a criança participar, tendo o direito de dar a sua opinião sobre as atividades quotidianas do jardim de infância, o que implica que as crianças devem ser encorajadas a exprimir os seus pensamentos e opiniões, na suposição de que esta expressão será positivamente acolhida. (Labaha, 2014, p.13)

2.1.7. Conceito de Interação

Ao interagirmos estamos a relacionar-nos com o Outro, onde as características pessoais de ambas as partes entram em comunicação e diálogo. Bühler (1962, p.206) define interação como “ (...) uma influência mútua que se dá entre seres humanos e para qual ambos os parceiros contribuem com a sua maneira de ser própria.”

As crianças, no estabelecimento educativo, estão em permanente contacto umas com as outras, elas conversam, brincam, jogam, negociam, resolvem conflitos, no fundo, são parceiros de descobertas. As crianças estão envolvidas em atividades e tarefas conjuntas em que vão aprendendo umas com as outras, entreadjudam-se na construção de significados para o Mundo que as rodeia.

As interações com pares também desempenham um papel importante na aprendizagem das crianças. Os colegas são parceiros que estão envolvidos na aprendizagem e em atividades conjuntas, que se imitam e ensinam uns aos outros e que,

colaborativamente, se empenham em dar sentido ao mundo á sua volta, através do debate, da negociação e da partilha de raciocínio. (Folque, 2014, pp.96-97)

A criança estabelece diferentes tipos de interações, ela relaciona-se com os seus pares, mas também com o educador e outros adultos da instituição. Todas estas interações são importantes no processo de aprendizagem da criança, pois é interagindo com os outros e com o meio que a rodeia que esta vai experienciando situações que lhe permitem a construção de conhecimentos. É também na relação com as outras pessoas que a criança aprende como agir com o Outro, desenvolvendo competências sociais. “As relações sociais que as crianças pequenas estabelecem com os companheiros e com os adultos são profundamente importantes, porque é a partir destas relações que as crianças de idade pré-escolar geram a sua compreensão do mundo social ” (Hohmann & Weikart, 2011, p.574).

O tipo de interação que o educador estabelece com a criança é extramente essencial, pois a forma como se relaciona com a mesma afeta a imagem que a criança constrói sobre si própria. O adulto ao comunicar regularmente com a criança vai fazer com que esta se sinta ouvida e valorizada, ao mesmo tempo, que desperta na mesma a vontade e o prazer de comunicar com os outros. De acordo com Hohmann e Weikart (2011, p.63),

por vezes a criança possui uma melhor compreensão de si do que o adulto; outras vezes é o adulto quem tem uma compreensão mais adequada. O objetivo é colaborar com a criança de modo a que o desenvolvimento da sua identidade seja valorizado e realístico.

Num contexto de educação pré-escolar é essencial que o educador se mostre tranquilo, disponível e interessado em ouvir as crianças, em participar nas suas brincadeiras, em apoiar as suas dificuldades, em partilhar experiências com as mesmas, num ambiente de respeito, liberdade e reciprocidade. “Construir tempo para estarmos com e fazermo-nos presentes, isto é, estarmos com as crianças, atentos, interessados, tranquilos, solícitos, tendo o cuidado de não ser intrusivos ” (Barbosa, 2013, p.6).

Ao interagir com a criança, o educador não se deve sobrepôr à mesma em demasia pois se o fizer a criança sentir-se-á pouco à vontade para se expor e expressar livremente. É necessário que o adulto proporcione um ambiente de segurança, onde a criança se possa movimentar espontaneamente, sem estar sempre sujeita à pressão do que deve fazer e como fazer. A interação adulto-criança deve deixar espaço para que a última se arrisque nas suas

descobertas e experiências, sendo que o adulto é um ponto de apoio, que a vai orientando nos seus passos.

Trata-se de dar valor à observação, abandonar a sua ideia à priori de estabilidade, para conseguir calibrar a proposta de acordo com os interesses e as necessidades das crianças; dar-se tempo para compreender e identificar o que é importante aprofundar; adotar uma atitude de apoio não invasiva; saber manter o prazer do momento; proporcionar pequenas variações para apoiar a descoberta das crianças; fazer perguntas; eliminar progressivamente o que é supérfluo; dar confiança às crianças e acreditar na riqueza das coisas simples. (Vitali, 2013, p.31)

Não podemos também esquecer que as pessoas interagem e relacionam-se inseridas em variados contextos e espaços. O meio físico é por isso, igualmente importante quando nos referimos a questões que envolvem o processo de interação. O educador deve portanto, pensar e organizar ambientes facilitadores de interações, deve proporcionar espaços onde o contacto entre as crianças possa ser feito de diferentes formas (pares, pequeno grupo, grande grupo). A forma como o mobiliário, os equipamentos e os materiais estão dispostos na sala influenciam a forma como as crianças se relacionam e comunicam entre si, podendo ter uma contribuição positiva ou, pelo contrário, uma contribuição negativa que não permita ou dificulte o contacto próximo entre as crianças. Um espaço físico de qualidade é então

seguro, flexível e pensado para a criança, de forma a proporcionar-lhe conforto e variedade e a favorecer as necessidades e interesses que o desenvolvimento em constante mudança impõe. Este ambiente inclui uma grande variedade de materiais que os bebés e as crianças pequenas podem agarrar, explorar e brincar à sua maneira e ao seu ritmo. (Post & Hohmann, 2011, p.14)

2.2. Objeto de Estudo

A etapa da identificação da problemática que se quer analisar, explorar e investigar, é muito importante pois é o ponto de partida de qualquer projeto de investigação. Para aprofundarmos o estudo sobre qualquer assunto, é essencial, que primeiramente, se defina quais são os conceitos e temas que se vão trabalhar para que o objeto de estudo se torne claro. “A fase da conceptualização pressupõe principalmente uma forma ordenada de formular ideias, de as documentar em torno de um tema preciso tendo em vista uma conceção clara e organizada do objeto de estudo ” (Freixo, 2011, p.156).

A problemática/tema de uma investigação pode surgir de determinados conceitos ou a partir da observação aprofundada de contextos e situações. A problemática pode então ser definida a partir das necessidades ou preocupações do investigador, na sua experiência em contexto prático, e relacionada com os ideais em que este acredita. “A problemática de investigação deve ser definida em função das necessidades, interesses, valores, constrangimentos que se manifestam na experiência do investigador ” (Freixo, 2011, p. 158).

Para clarificar a problemática/tema de qualquer investigação, esta deve ser apresentada em forma de pergunta para que se torne mais claro, objetivo, concreto e perceptível identificar e perceber melhor o que se está a procurar explorar e investigar de forma aprofundada. “Consiste em procurar enunciar o projeto de investigação na forma de uma pergunta de partida, através da qual o investigador tenta exprimir o mais exatamente possível o que procura saber, elucidar, compreender melhor ” (Quivy & Campenhoudt, 1992, p.30).

A questão de partida que formulei e à qual pretendo dar resposta com o desenvolvimento do meu projeto de investigação é a seguinte: Quais os benefícios de envolver as crianças na planificação das atividades a partir das suas brincadeiras espontâneas?

Perante a questão de partida definida, apresento como objetivos do meu estudo/investigação:

- Identificar os comportamentos/ações manifestados pelas crianças em atividades planeadas sem a sua participação;
- Identificar os comportamentos/ações manifestados pelas crianças ao realizarem atividades que envolveram a sua participação na planificação das mesmas e que derivaram das suas brincadeiras;

- Analisar as reações das crianças às atividades desenvolvidas segundo duas práticas educativas distintas;

- Perceber de que forma o educador pode planejar o seu trabalho tendo em consideração as brincadeiras livres e espontâneas da criança.

2.3. Metodologia e Procedimentos

2.3.1. Abordagem Metodológica

O meu projeto de investigação está sustentado numa abordagem de investigação qualitativa, uma vez que, o meu grande objetivo foi observar contextos, situações, interações e comportamentos para posteriormente refletir sobre os mesmos, analisando-os de forma a conseguir encontrar resposta para a minha pergunta de partida. O meu interesse foi observar, contextualizar, perceber, descrever e interpretar atitudes, comportamentos, manifestações e interações entre pessoas (educadora, assistente operacional, crianças, estagiária). “O objetivo desta abordagem de investigação utilizada para o desenvolvimento do conhecimento é descrever ou interpretar, mais do que avaliar ” (Freixo, 2011, p.146).

Numa investigação qualitativa, o investigador, no terreno, tenta compreender os fenómenos que observa segundo os significados que os envolvidos nos mesmos lhes atribuem. Esta afirmação revela que o investigador analisa as situações tendo em consideração a forma como os sujeitos envolvidos as vivenciam, ou seja, a leitura e interpretação que faz dos fenómenos é baseada nas perspetivas concretas dos sujeitos que participam na investigação. Os investigadores de uma investigação qualitativa “privilegiam, essencialmente, a compreensão dos comportamentos a partir da perspetiva dos sujeitos de investigação ” (Biklen & Bogdan, 1994, p.16).

Por outro lado, o investigador neste tipo de abordagem assume um papel essencial, ele é o instrumento principal uma vez que é segundo as interpretações que faz do contexto que recolhe as informações e os dados necessários à investigação.

Optei por uma abordagem qualitativa porque considerei que era a mais lógica e adequada ao tipo de investigação que estive a desenvolver e que me conseguiria auxiliar a encontrar respostas para a problemática enunciada. Esta abordagem de investigação

qualitativa é essencialmente descritiva e é exatamente neste aspeto que se baseia grande parte da minha investigação, em observar e descrever vários contextos, situações e dinâmicas, por isso, todo o processo de investigação se torna muito mais importante do que propriamente o resultado final.

O investigador está presente no local da pesquisa e recolhe os dados no momento em que as próprias situações estão a ocorrer. Este contacto direto com o contexto e os vários intervenientes permite recolher um conjunto de informações. Foi então no meu contexto diário de estágio e através das interações constantes em que participei, que recolhi os dados que necessitava para justificar e fundamentar a minha problemática de investigação. Os investigadores de uma abordagem qualitativa "recolhem normalmente os dados em função de um contacto aprofundado com os indivíduos, nos seus contextos ecológicos naturais" (Biklen & Bogdan, 1994, p.16).

Os locais de estágio são então muito importantes para o desenvolvimento de uma investigação qualitativa pois permitem que o investigador se integre num contexto específico e concreto que servirá de base de estudo, pois é onde o próprio investigador pode observar o desenrolar dos fenómenos que lhe suscitam interesse.

Em educação, a investigação qualitativa é frequentemente designada por *naturalista*, porque o investigador frequenta os locais em que naturalmente se verificam os fenómenos nos quais está interessado, incidindo os dados recolhidos nos comportamentos naturais das pessoas: conversar, visitar, observar, comer, etc. (Biklen & Bogdan, 1994, p.17)

Outro aspeto que gostava de referir é que nas investigações qualitativas a realidade nunca é apenas uma, isto porque por mais objetividade e imparcialidade que se tente atingir, cada pessoa faz as suas interpretações e atribui diferentes significados à realidade. O objetivo deste tipo de abordagem não é então o de aplicar e generalizar uma realidade única mas sim tentar compreender o funcionamento daquilo que concretamente nos rodeia.

A realidade não será objetiva nem apenas uma única, admitindo-se a sua apreensão subjetiva e tantas interpretações da realidade quantas os indivíduos que a considerarem. Em vez da procura de leis que possam ser extensíveis a toda a população, os estudos deste tipo procuram compreender os mecanismos, o como funcionam certos comportamentos, atitudes e funções. (Sousa, 2005, p.31)

Tendo em consideração a problemática do meu projeto de investigação fiz todo o sentido adotar o método de investigação-ação, uma vez que, eu própria (investigador) fui parte integrante do contexto da investigação e intervim diretamente no mesmo. “A investigação- ação é um tipo de investigação aplicada no qual o investigador se envolve ativamente na causa da investigação ” (Biklen & Bogdan, 1994, p.293).

Por estar presente no próprio local da investigação e ser uma peça integrante desse contexto, agindo e relacionando-me diariamente com todos os intervenientes tornou-se possível fazer uma observação profunda e atenta facilitando a recolha de dados e informação. Não só observei o contexto como agi sobre o mesmo, fui um dos participantes das dinâmicas que se desenvolveram no contexto de investigação. “A investigação-acção baseia-se essencialmente na observação de comportamentos e atitudes constatadas no decorrer da acção pedagógica e lidando com os problemas concretos localizados na situação imediata. Possui, por isso uma feição eminentemente empírica ” (Sousa, 2005, p. 96).

Optei pelo método de investigação-ação porque um dos meus grandes objetivos é o de poder contribuir ativamente para ajustes/mudanças de situações em concreto, do quotidiano, que considero que de alguma forma se encontram desajustadas. “A investigação-acção consiste na recolha de informações sistemáticas com o objetivo de promover mudanças sociais ” (Biklen & Bogdan, 1994, p.292).

2.3.2. Técnicas de recolha de dados

Como técnica de recolha de dados baseei a minha investigação na observação participante pois só através de uma observação profunda, atenta e cuidada se torna possível conhecer de forma mais completa o contexto que se está a observar e interpretar. Neste caso específico, a observação foi participante, uma vez que, enquanto investigadora fui participante ativa e regular do próprio contexto de investigação, sendo um membro integrante do mesmo dado que me encontrei em período de estágio. Esta observação participante permite então que o investigador seja capaz de captar os significados e interpretações que os intervenientes atribuem às suas experiências e vivências. “A observação participante consiste no envolvimento pessoal do observador na vida da comunidade educacional que pretende estudar, como se fosse um dos seus elementos, observando a vida do grupo a partir do seu interior, como seu membro” (Sousa, 2005, p.113).

Uma observação atenta é essencial para qualquer projeto de investigação pois é através da mesma que se torna possível realizar o registo fidedigno de fenómenos, comportamentos e atitudes. “A observação permite efectuar registos de acontecimentos, comportamentos e atitudes, no seu contexto próprio e sem alterar a sua espontaneidade” (Sousa, 2005, p.109).

Refiro também que, na minha investigação, recorri também à utilização de fotografias como técnica de recolha de dados pois considero que a partir das mesmas é possível extrair informação pertinente e importante. Através da imagem, a fotografia permite-nos aceder a informação que só através da escrita não é possível, por isso, desta forma acaba por ser um complemento enriquecedor dos registos escritos.

2.3.3. Instrumentos de recolha de dados

No que diz respeito aos instrumentos de recolha de dados, para a minha investigação, considereei adequado utilizar o diário de bordo e as grelhas de planificação das atividades.

Apresento então uma definição de *recolha de informação* que realça a importância da mesma como sendo um caminho para acedermos e obtermos mais informações sobre algo previamente definido com o objetivo de ficarmos a conhecer determinada problemática de forma mais aprofundada e completa.

(...) Podemos desde já adiantar uma definição mais operacional do conceito de recolha de informação enquanto processo organizado posto em prática para obter informações junto de múltiplas fontes com o fim de passar de um nível de conhecimento, para outro nível de conhecimento ou de representação de uma dada situação, no quadro de uma ação deliberada cujos objetivos foram claramente definidos e que dão garantias de validade suficientes. (Freixo, 2011, p.192)

Para recolhermos informação é necessário que recorramos a instrumentos delineados e pensados para o efeito. O diário de bordo foi um instrumento muito importante ao longo de todo o meu período de estágio e essencial para a minha investigação pois foi nele que, diariamente, registei todas as situações que considereei pertinentes, interessantes e significativas, fruto de uma observação atenta. Para a análise da minha problemática é essencial que se descreva comportamentos, atitudes, situações observadas e tal não seria possível se não existisse um registo escrito regular.

Gostava ainda de acrescentar que, uma vez que, a problemática da minha investigação diz respeito aos benefícios de envolver as crianças no processo de planificação, no meu relatório final, irão também constar algumas descrições, reflexões e avaliações de atividades e momentos pedagógicos que desenvolvi com as crianças.

2.3.4. Técnicas de análise de dados

A técnica de análise de dados que sustenta a minha investigação é a análise de conteúdo, pois através desta, atribuí significados aos dados e informações que recolhi ao longo de todo o percurso de investigação.

Esta fase ou componente do estudo qualitativo, permite a atribuição de significado aos dados organizados na fase anterior. Essa significação nada mais é do que extrair significados a partir de uma apresentação-síntese dos dados, evidenciando-se «ocorrências regulares, esquemas, explicações, configurações possíveis, tendências causais e proposições». (Freixo, 2011, p.153)

A análise de conteúdo pretende então entender e inferir de forma aprofundada o que, por vezes, se esconde atrás de planos mais superficiais. Muitas vezes uma simples frase, profundamente analisada, pode fornecer-nos muito mais informação do que aquela que está aparentemente visível, é por isso essencial que o investigador assuma um olhar atento e procure fazer uma análise cuidada dos dados.

A análise de conteúdo compreende, portanto, uma intenção de analisar um ou mais documentos, com o propósito de inferir o seu conteúdo imanente, profundo, oculto sob o aparente; ir além do que está expresso como comunicação directa, procurando descobrir conteúdos ocultos e mais profundos. (Sousa, 2005, p.264)

O objeto da análise de conteúdo é portanto o significado inerente ao conteúdo e não o simples conteúdo por si só. “O objeto da análise de conteúdo é por isso este conteúdo, a informação revestida de sentido, que aqueles documentos contêm” (Sousa, 2005, p.265).

2.3.5. Procedimentos

Ao longo do período de estágio, o desenvolvimento do meu estudo/investigação passou por diversas etapas o que implicou o recurso a estratégias diversificadas:

- Durante todo o período de estágio, procedi à observação do contexto educativo (espaços, materiais/equipamentos, rotinas, dinâmicas relacionais) refletindo sobre as práticas pedagógicas utilizadas por parte da Educadora Cooperante.

- No período de Outubro a Dezembro, dinamizei atividades pensadas e estruturadas por mim, sem envolver as crianças no processo de planificação das mesmas.

Grande parte das atividades incidiu sobre o tema que naquele período estava a ser trabalhado na sala (Continente Africano) e sobre as épocas festivas. O grupo de crianças não era conhecedor das atividades que se iam desenvolver, uma vez que estas não se relacionavam com as dinâmicas, experiências e interações que as crianças, no dia-a-dia, na sala, estabeleciam umas com as outras.

- Durante o mês de Janeiro, dinamizei atividades que envolveram a participação das crianças no processo de planificação das mesmas e que tiveram como base as suas brincadeiras e interações espontâneas.

Estas atividades surgiram tendo em consideração as vivências diárias da criança na instituição. A observação e o envolvimento nas brincadeiras que as crianças desenvolviam entre elas foram essenciais para explorar esta metodologia de trabalho. As contribuições e solicitações das crianças foram importantes para a discussão e planificação conjunta das atividades a desenvolver posteriormente. Esta metodologia está fortemente relacionada com uma atitude de liberdade e disponibilidade por parte do adulto que se encontra predisposto para trabalhar os conteúdos a partir do que o grupo lhe “oferece”.

- Comparação e análise dos resultados/dados recolhidos relativamente à utilização das duas práticas educativas distintas.

Nesta etapa, pretendi analisar os registos escritos, obtidos ao longo de todo o estágio, para verificar se os comportamentos e manifestações reveladas pelas crianças se mantinham iguais perante duas práticas pedagógicas diferenciadas ou, se pelo contrário, se alteravam.

2.4. Apresentação, Análise e discussão dos Resultados

Como foi referido anteriormente, o estudo foi desenvolvido em diferentes etapas e procedimentos, nesta secção irei então apresentar os dados recolhidos ao longo de todo o período de estágio, baseados nos registos escritos do diário de bordo. De seguida, será feita a análise reflexiva dos resultados apresentados de forma a conseguir responder à questão de partida da investigação.

2.4.1. Apresentação dos Resultados

Depois de analisar atentamente todos os registos escritos do diário de bordo bem como as reflexões/avaliações das grelhas de planificação das atividades desenvolvidas, apresento os dados obtidos, de forma sistematizada, na tabela que se irá seguir.

É importante referir que os indicadores que aparecem nesta tabela resultaram de uma análise atenta e pormenorizada do conteúdo do diário de bordo. Ao observar os registos que fiz relativamente a todas as atividades desenvolvidas, decidi salientar os indicadores apresentados pois foram os eixos principais e comuns da minha observação e análise. Os indicadores escolhidos foram os seguintes: demonstra iniciativa em explorar os materiais; participa no diálogo com os pares; inicia e estabelece diálogo com o adulto de forma espontânea; tempo de interesse nas atividades e por último, referencia posteriormente a atividade.

No indicador “demonstra iniciativa em explorar os materiais”, pretendo explicitar se a criança revelou iniciativa em começar a mexer ou experimentar os materiais disponibilizados sem o incentivo ou indicações do adulto.

No indicador “participa no diálogo com os pares” pretendo verificar se a criança, durante as atividades, conversou e partilhou ideias relativamente ao que estava a acontecer, com os colegas.

No indicador “estabelece diálogo com o adulto de forma espontânea” o que tive em consideração foi se a criança espontaneamente mostrou iniciativa em começar uma conversa com o adulto sem estar à espera que este a questionasse.

No indicador “interesse nas atividades” pretendo explicitar o nível de implicação das crianças nas atividades desenvolvidas. Observei então se as crianças se mostraram desinteressadas antes de concluída a atividade revelando sinais de aborrecimento ou

desmotivação ou se, pelo contrário, se demonstraram concentradas, motivadas e persistentes até ao momento de finalização das atividades.

No último indicador, “referencia posteriormente a atividade” o que tive em consideração foi se a criança depois de realizadas e concluídas as atividades, as recordou falando das mesmas.

Gostava ainda de clarificar que a tabela que se segue está dividida em duas colunas, sendo que uma delas se refere às atividades planificadas pelo adulto/não relacionadas com as interações espontâneas estabelecidas entre as crianças e a outra, às atividades planificadas pelo adulto e pelas crianças/ surgiram a partir das brincadeiras realizadas pelas crianças.

Decidi que faria sentido organizar e agrupar os dados desta forma, uma vez que, ao analisar cuidadosamente o diário de bordo, verifiquei que as atividades dinamizadas tendo em conta a primeira metodologia de trabalho tinham registos escritos semelhantes. Os comportamentos manifestados pelas crianças durante a dinamização das atividades planificadas pelo adulto foram idênticos. O mesmo aconteceu em relação às atividades correspondentes à segunda metodologia de trabalho, verifiquei que em todas elas, as crianças manifestaram o mesmo tipo de comportamentos e reações.

A tabela que apresento de seguida foi elaborada de forma a ajudar a responder tanto à questão de partida como aos objetivos do estudo/investigação.

Tabela nº1 – Dados obtidos relativamente a duas práticas educativas distintas.

<div>Metodologias de trabalho</div> <div>Indicadores</div>	Atividades planificadas pelo adulto/não relacionadas com as interações espontâneas estabelecidas entre as crianças (Outubro - Dezembro)	Atividades planificadas pelo adulto e pelas crianças/surgiram a partir das brincadeiras realizadas pelas crianças (Janeiro)
Demonstra iniciativa em explorar os materiais.	<p>As crianças manifestaram interesse e curiosidade em explorar os materiais através do olhar mas não revelaram iniciativa imediata em tocar e mexer nos mesmos. Primeiramente, olhavam para o adulto à espera de uma autorização ou sinal de permissão ou então questionando o mesmo. Ex: “Posso ver?”, “Já posso fazer?”, “Já posso mexer?”.</p> <p>As crianças demonstraram-se retraídas na medida em que esperavam que o adulto lhes desse alguma indicação do que era para fazer. Houve apenas duas atividades em que nalguns momentos, as crianças mostraram uma vontade imediata em mexer nos objetos. Um desses momentos esteve relacionado com uma brincadeira com almofadas e o outro, com a utilização de brinquedos da sala.</p>	<p>As crianças manifestaram iniciativa e autonomia em começar a explorar os materiais e objetos disponibilizados, tocando e mexendo nos mesmos espontaneamente sem esperarem alguma indicação do adulto.</p>
Participa no diálogo com os pares.	<p>As crianças não desenvolveram diálogo/conversa com os colegas durante a realização das atividades apesar de estabelecerem contacto visual. Demonstraram estar mais concentradas individualmente nos seus trabalhos do que interessadas em partilhar pensamentos e ideias com os colegas.</p> <p>Observei que quando as crianças comunicavam durante a dinamização das atividades, as conversas que surgiam entre si não eram relacionadas com os conteúdos das mesmas. Verifiquei que as crianças só estabeleceram, com os pares, conversas relacionadas com as respetivas atividades, em duas destas. Uma das atividades esteve relacionada com a prova e partilha de alimentos, a outra, com as regras de utilização da casa de banho.</p>	<p>As crianças mostraram interesse e vontade em comunicar com os colegas partilhando as suas ideias. Durante as atividades iam mantendo um diálogo relacionado com o que estavam a vivenciar.</p>
Estabelece diálogo com o adulto de forma espontânea.	<p>As crianças não estabeleceram conversa com o adulto de forma espontânea. As crianças só expunham as suas ideias depois de questionadas primeiramente pelo adulto. Só se dirigiram espontaneamente ao adulto para fazer algum pedido. Ex: “Posso ver?”, “Posso pegar um bocadinho?”, “Dás-me um bocadinho?”, “Metes aqui mais preto?”.</p> <p>Houve apenas duas atividades que despertaram na criança, interesse em comunicar com o adulto, sendo que uma delas estava relacionada com as regras da casa de banho e a outra, com um jogo de almofadas que</p>	<p>As crianças iniciaram espontaneamente o diálogo com o adulto e revelaram interesse em manter a conversa. Ao longo das atividades, as crianças foram fazendo as suas observações, interagindo e comunicando simultaneamente com o adulto e com os colegas.</p> <p>Os enunciados produzidos foram mais completos e alargados fazendo referência às vivências pessoais da criança. Ex: “Na minha casa eu também bebo sumo com a minha mãe e o meu pai”, “Em casa eu também tenho flores e há também quando eu</p>

	<p>surgiu espontaneamente.</p> <p>Os enunciados produzidos pelas crianças foram então maioritariamente curtos e respostas diretas às questões feitas. Ex: “É dar abraços”, “São amarelas”, “Fiz o pai e a mãe”, “É o leão”, “O Natal é o pinheiro”.</p>	<p>vou ao jardim”, “Eu gosto muito de cães tenho um que se chama Mickey e é castanhinho”, “Olha uma maçã eu gosto muito de comer maçã é muito bom, tu não gostas?”, “Lá em casa a minha mãe cozinha e lava a loiça e eu meto assim os garfos”.</p>
Interesse nas atividades.	<p>Observei que a capacidade de concentração das crianças está ainda pouco desenvolvida e que a maioria se distraía facilmente. Apesar de poder existir um forte interesse inicial pelas atividades, passado breves minutos este ia diminuindo o que fez com que as crianças fossem participando nas atividades de forma mais ou menos contínua. As crianças não investiram profundamente no que estavam a fazer, não se mostraram persistentes, demonstrando este desinteresse ao darem como concluída a atividade e ao pedirem para ir brincar. Ex: “Já estou cansado”, “Já está”, “Já não quero fazer mais”, “Posso ir brincar?”.</p> <p>Verifiquei que o apoio e incentivo do adulto foram importantes para que a criança se sentisse motivada para terminar as atividades.</p>	<p>As crianças mostraram-se motivadas, interessadas e concentradas na exploração das atividades. Revelaram satisfação, persistência e empenho nas tarefas. As crianças não necessitaram do incentivo constante do adulto para sentirem vontade de explorar as atividades e mantiveram-se atentas e interessadas nas mesmas até eu as ter dado por concluídas. Ainda assim, mesmo depois de terminadas as atividades, as crianças mostraram prazer e vontade em poder continuar a sua exploração.</p>
Referencia posteriormente a atividade.	<p>Depois de realizadas e concluídas as atividades, as crianças não fizeram mais observações sobre as mesmas.</p> <p>Houve apenas uma atividade que fez com que as crianças a continuassem a referenciar até ao final do estágio, esta envolveu as regras de utilização da casa de banho. Elaborei com as crianças, várias placas com ilustrações que foram coladas nas paredes da casa de banho, desde então, nos momentos de higiene, as crianças referiam e conversavam sempre sobre as regras determinadas.</p>	<p>Em momentos ou dias posteriores à realização das atividades, as crianças fizeram referências às mesmas, lembrando-as. Estes são alguns exemplos das observações das crianças: “Eu gostei muito do sumo de limão do outro dia”, “Olha aqui este esparguete é como o pauzinho da nossa flor”, “O Rodrigo esteve a brincar comigo com o jogo que fizeste”, “Onde estão as bolas que nós brincámos?”.</p> <p>Alguns pais comunicaram-me também que, em casa, as crianças tinham falado sobre o que tinham estado a fazer na instituição.</p> <p>As crianças dirigiam-se a mim para fazer as suas observações, relativamente a atividades feitas anteriormente, quando encontravam na sala, materiais/objetos que tínhamos utilizado nas mesmas. Ex: “Olha este bloco foi para fazer a flor”, “Olha isto usámos para fazer os quadrados do outro dia não foi?”, “No outro dia pintámos isto contigo, inda tem aqui um bocadinho de tinta”.</p>

2.4.2. Análise e Discussão dos Resultados

Começando por analisar o primeiro indicador da tabela anterior, “*demonstra iniciativa em explorar os materiais*”, concluo que as crianças mostraram ser mais autônomas e independentes do adulto, no que diz respeito à exploração dos materiais, nas atividades que partiram das suas brincadeiras e nas quais participaram no processo de planificação. Nas atividades planificadas somente pelo adulto e que não estavam relacionadas com as brincadeiras espontâneas das crianças, estas mostraram-se mais reticentes e retraídas em manusear e explorar os materiais disponibilizados perguntando primeiramente se podiam começar a mexer nos mesmos ou esperando que o adulto desse alguma indicação do que era para fazer. Nas atividades desenvolvidas segundo a outra metodologia de trabalho, pelo contrário, as crianças começaram a explorar os materiais/objetos sem estarem dependentes da permissão ou das indicações do adulto.

Gostava de salientar que na primeira metodologia de trabalho referida, os dois momentos que referenciei ter observado uma iniciativa espontânea das crianças, em começar a experimentar os materiais, estiveram relacionados com situações em que se utilizou objetos do cotidiano da criança. Este aspeto realça a importância de trabalhar com as crianças a partir de situações e objetos e que lhes são familiares no seu dia-a-dia e que fazem parte dos contextos em que a criança vive.

No que se refere ao indicador “*participa no diálogo com os pares*” constatei que, nas atividades em que a criança e as suas brincadeiras não foram envolvidas no processo de planificação, este não existiu. As crianças ficavam concentradas nos seus trabalhos e tarefas e não partilhavam os seus pensamentos e ideias com os colegas. As conversas que existiram entre as crianças não estavam relacionadas com o que se estava a passar na atividade, revelando assim algum desinteresse. Já nas atividades em que as crianças estiveram envolvidas na sua planificação e partiram das suas brincadeiras verifiquei que o comportamento manifestado por parte das crianças não foi o mesmo. Estas mostraram-se interessadas e satisfeitas em comunicar com os colegas à medida que a atividade se ia desenrolando. Entre si, as crianças iam mantendo um diálogo sobre o que estavam a vivenciar. Dando alguns exemplos:

Ex.1:

A- “Marlene, vamos usar isto (sólido geométrico)?”

Eu- “Sim, vamos.”

A- “Vou brincar um bocadinho com ele.”

B- “Não, é para pintar!”

A- “Eu pinto.”

Eu- “Então e que tal pintarem os dois? Primeiro começa um e depois o outro, ajuda.”

B- “Está bem, dá-me a mim.”

A- “E depois sou eu.”

B- “Sim, espera um bocadinho.”

Ex.2:

A- “Vamos fazer agora o sumo?”

Eu- “Sim vamos, vocês querem?”

A- “Sim, posso ir?”

Eu- “Vão todos poder fazer, mas como só há um espremedor tem de ser um ou dois de cada vez.”

B- “Mas posso ficar aqui na mesa a ver?”

Eu- “Sim, podes. O que acham que leva o sumo de limão?”

C- “Eu acho que tem picos.”

D- “Não oh! Tem limão e massa.”

E- “Massa? Eu acho que ele vai ao forno.”

F- “Eu acho que o sumo leva laranja.”

Verifiquei que em relação à primeira metodologia de trabalho, houve duas atividades em que registei um comportamento das crianças diferente do manifestado nas restantes. Estas duas atividades estiveram relacionadas com a prova de alimentos e com as regras da casa de banho. Especificamente nestas duas atividades, observei que as crianças também estabeleceram diálogo com os colegas. Mais uma vez se realça a importância de se desenvolver propostas pedagógicas que se relacionem com situações e vivências do quotidiano das crianças. As crianças conversaram sobre os seus gostos e sobre as regras de utilização daquele que é, para as mesmas, um espaço diário comum, a casa de banho.

Em relação ao indicador “*estabelece diálogo com o adulto de forma espontânea*” também observei comportamentos distintos nas duas metodologias de trabalho utilizadas. Nas atividades planificadas somente pelo adulto e sem ligação às brincadeiras espontâneas das crianças, estas não revelaram interesse em comunicar com o mesmo. As crianças só conversavam com o adulto depois de este as desafiar ou questionar. Só se dirigiam ao adulto

de forma espontânea se fosse para fazer algum pedido. O mesmo não se verificou nas atividades em que as crianças participaram na sua planificação e que derivaram das suas brincadeiras, nestas as crianças mostraram-se interessadas em comunicar com o adulto e foram conversando e partilhando ideias simultaneamente com o mesmo e com os colegas. Ilustrando com alguns exemplos:

Ex.1:

A: “Olha Marlene de onde é esse livro?”

Eu: “Foi uma amiga que me emprestou.”

A: “Mas ele pode ficar aqui também na nossa sala?”

Eu: “Não, porque ela também ainda vai precisar dele para outros meninos, temos de devolver.”

A: “Mas ela deve ter outros, com golfinhos, os meninos também gostam.”

B: “Mas olha aqui este tem um macaco.”

Eu: “Pois tem, e isto o que é?”

A: “Eu não sei.”

C: “Eu sei é um flamingo.”

A: “mas tá aqui um que é um hipopótamo.”

Eu: “Será? Vê lá outra vez...”

B: “Não é nada, parece um rinoceronte.”

Eu: “Sabem como se chama o livro? A pedra dos desejos, será então que isso é uma pedra muito grande?”

C: “Não é nada uma pedra porque tem ali uns olhos.”

Ex.2:

A- “Olha Marlene está aqui um quadrado!”

Eu- “Pois está, muito bem, então e agora olhem para aqui, o que é isto?”

A- “É o círculo.”

B- “É uma bola.”

Eu- “Então agora segurem lá os que são quadrados.”

A- “Já está, é este.”

B- “Sim, também já tenho aqui na mão o quadradinho.”

Eu- “Então agora vamos pintá-los, sim?”

A- “Eu quero de vermelho do fogo.”

C- “Eu também quero fazer.”

B- “Espera, ainda não és tu, eu quero o verde Marlene.”

Queria ainda dizer que no que se refere às atividades correspondentes à primeira metodologia de trabalho houve duas delas (que também já foram mencionadas anteriormente) onde observei que as crianças também mostraram vontade em iniciar uma conversa com o adulto, de forma espontânea. Concluí que tal se verificou por serem atividades, em que no seu decorrer, se aproveitaram situações que surgiram espontaneamente das interações entre as crianças captando assim o interesse das mesmas. As crianças falaram espontaneamente com o adulto num jogo/brincadeira de almofadas e sobre as regras de utilização da casa de banho que já tinha sido um assunto explorado anteriormente, por iniciativa das crianças.

Outro aspeto que analisei ainda dentro do indicador “*estabelece diálogo com o adulto*” esteve relacionado com o tipo de enunciados que a criança produzia. Verifiquei que nas atividades referentes à primeira metodologia, as frases produzidas eram curtas, com um vocabulário reduzido, apresentando-se como respostas diretas às perguntas feitas. Já nas atividades feitas a partir da segunda metodologia de trabalho, as frases produzidas pelas crianças foram longas e faziam referência a vivências pessoais das mesmas.

Passando agora para a análise do indicador “*interesse nas atividades*” constatei que nas atividades planificadas só pelo adulto, as crianças não se dedicaram de forma aprofundada ao que estavam a fazer, distraíndo-se ou aborrecendo-se facilmente. Foi necessário o apoio e incentivo do adulto para que a criança se sentisse motivada para terminar as atividades. Já nas atividades que derivaram das brincadeiras das crianças e em que estas participaram na sua planificação, este panorama não se verificou. As crianças mostraram-se motivadas, interessadas e empenhadas nas atividades até ao momento da sua finalização. Revelaram persistência nas atividades sem necessitar do incentivo do adulto.

Debruçando-me agora no último indicador da tabela “*referencia posteriormente a atividade*”, este encontra-se relacionado com o facto de a criança referenciar as atividades realizadas em momentos posteriores à finalização das mesmas. Verifiquei que em relação às atividades planificadas pelo adulto e que não derivaram das brincadeiras espontâneas das crianças, estas não voltaram a fazer qualquer observação sobre as respetivas atividades. A única atividade que voltou a ser referenciada posteriormente, foi a que esteve relacionada com a elaboração de placas ilustrativas das regras de utilização da casa de banho, para afixar nas

paredes deste espaço. A partir desse momento, diariamente as crianças, nos momentos de higiene, conversavam sobre este assunto.

Em relação às atividades planejadas com as crianças a partir das suas brincadeiras, constatei que em momentos posteriores à realização das mesmas, as crianças recordaram-se desses momentos e experiências vivenciadas com satisfação e falaram sobre as mesmas. Como está referido na tabela, as crianças referenciavam as atividades ao encontrarem na sala materiais/objetos que tínhamos utilizado na exploração das mesmas, mas não só, também falavam sobre as atividades realizadas quando chamavam os adultos para ir ver os trabalhos afixados: "Mãe olha aqui a flor que fizemos da outra vez", "Olha Marlene esta é a minha flor que eu pintei com o amigo."

As crianças referenciavam também as atividades em momentos posteriores à concretização das mesmas quando pediam para as voltarmos a repetir: " Quando acordarmos também vamos beber o sumo?", "Olha depois quando acordar vais jogar comigo outra vez?", "Marlene, podes contar aquela história do outro dia?", "Queria ouvir outra vez a história do tatu, foste tão engraçada."

Depois de confrontar e analisar os dados obtidos relativamente às duas práticas educativas distintas e segundo os indicadores apresentados, concluo que envolver as crianças e as suas brincadeiras na planificação das atividades a desenvolver é uma metodologia de trabalho que mostra ser mais vantajosa para o processo de ensino-aprendizagem.

Para que a criança se sinta realizada é essencial que se desenvolva e elabore propostas pedagógicas que correspondam aos seus interesses, necessidades, motivações e dificuldades e para que isso seja possível, deve-se observar cuidadosa e atentamente as interações que as crianças estabelecem livremente entre si.

Através da observação sabe-se muito sobre cada criança: o que ela faz sozinha, o que faz quando é apoiada, o que desperta o seu interesse, chama a sua atenção, o que gostaria de fazer, aquilo de que gosta e não gosta. Em resumo, o que pensa o que sente, o que espera, o que sabe ou pode chegar a saber. (Oliveira-Formosinho, 1998, p.149)

Ao estarmos disponíveis para as crianças, aceitando e incluindo o que surge das suas brincadeiras/interações espontâneas nas nossa propostas pedagógicas estamos a trabalhar indo de encontro as seus reais interesses, motivações e necessidades. Tendo em consideração estes aspetos e permitindo a participação ativa da criança no momento de decidir o que se vai fazer

posteriormente, faz com que a criança se sinta ouvida, respeitada, valorizada e confiante. Este ambiente torna-se então propício para que se revelem os seguintes benefícios/ganhos encontrados e que respondem à questão de partida: Quais os benefícios de envolver as crianças na planificação das atividades a partir das suas brincadeiras espontâneas?

- As crianças mostram-se mais autónomas e independentes do adulto no que se refere à exploração dos materiais/objetos.

Este aspeto deve ser valorizado, uma vez que, um dos objetivos do educador deve ser o de proporcionar experiências que promovam a autonomia da criança para que esta se torne um ser capaz, competente, seguro e confiante.

- O interesse revelado por parte das crianças em conversar com os colegas sobre o que estão a vivenciar e experienciar durante as atividades é mais acentuado.

A este ponto deve ser também dada especial atenção pois ele é essencial também do ponto de vista do educador. A criança ao comunicar com os seus pares está a permitir que o Educador conheça os seus pensamentos, raciocínios e conceções para que desta forma possa desenvolver as suas propostas de acordo com estes aspetos. As crianças, ao conversarem umas com as outras, entreajudam-se na construção de significados sobre o Mundo ao mesmo tempo que desenvolvem a linguagem. É também no diálogo com os pares que a criança aprende a respeitar o Outro e a diferença e define a sua identidade.

As crianças devem também poder participar no momento de planificação das atividades favorecendo, assim, o desenvolvimento de várias capacidades por parte da criança: expor as suas ideias, ouvir os outros, negociar com os colegas, ser capaz de escolher e gerir conflitos. Estes resultados estão de acordo com Vasconcelos (1998) quando refere que ao participar no processo de planificação a criança vai sentir-se também mais envolvida e comprometida com as escolhas que fizer e as decisões que tomar, o que a leva a desenvolver um sentido de responsabilidade no que diz respeito à concretização das mesmas.

- As crianças sentem-se mais à vontade para iniciar e estabelecer diálogo com o adulto. O fato de as crianças se sentirem mais confortáveis para comunicar com o adulto faz também com que produzam enunciados mais longos, completos e que fazem referência às suas vivências pessoais.

É importante salientar este benefício pois através das conversas que a criança estabelece com o adulto, este fica com uma noção mais clara e aprofundada daqueles que são

os interesses, necessidades, gostos e dificuldades das crianças. A comunicação entre adulto-criança é essencial para que a criança gradualmente vá alargando o seu vocabulário e construindo frases cada vez mais completas e complexas.

Encara-se de forma positiva que as crianças sintam vontade de comunicar com o adulto pois este é um indicador de uma relação caracterizada pela proximidade, cumplicidade e afetividade em que a criança sente prazer em falar mas também em ser ouvida.

- O grau de implicação nas atividades é maior pois conseguem manter-se interessadas, motivadas e persistentes até ao momento de finalização das mesmas, sem ser necessário o incentivo constante por parte do adulto.

Este aspeto deve ser valorizado dado que o que se espera do educador, é exatamente isso, que seja capaz de proporcionar às crianças experiências e atividades atrativas que despertem a curiosidades da criança e captem/prendam a sua atenção e interesse. A criança ao evidenciar persistência na exploração das atividades revela o seu empenho e satisfação ao mesmo tempo que desenvolve a capacidade de concentração. Por outro lado, ao permanecer mais tempo, empenhada e envolvida na atividade, a criança tem a possibilidade de explorar os temas e conteúdos de forma mais aprofundada e realizar um maior número de descobertas.

Para que o educador consiga então, proporcionar experiências que vão de encontro aos interesses das crianças é necessário que faça uma observação atenta e cuidada de todo o contexto envolvente e das interações que surgem naturalmente. Tal como Silva, Marques, Mata e Rosa (2016) referem, observar as situações que surgem da iniciativa das crianças, é um meio de conhecer melhor as suas características e necessidades específicas e individuais, tendo sempre em vista a planificação de novas propostas e situações que sejam significativas e estimulantes para as mesmas e que respondam adequadamente às características do grupo.

- As crianças revelam recordar-se das atividades concretizadas em momentos posteriores, falam sobre essas experiências com satisfação.

Este é um aspeto benéfico pois demonstra que os momentos e experiências vivenciadas pelas crianças foram importantes, marcantes e significativas para as mesmas e permitiram que fossem feitas aprendizagens. O fato de as crianças voltarem a referenciar as atividades é vantajoso pois o educador pode aproveitar essas mesmas atividades realizadas anteriormente (a sua base e contexto) para introduzir algumas alterações de forma a aumentar o grau de complexidade/dificuldade das mesmas, ou até mesmo, para trabalhar outros conteúdos e intencionalidades educativas.

Depois de apresentados os benefícios/ganhos de envolver as crianças na planificação das atividades a partir das suas brincadeiras espontâneas, gostava ainda de referir que ao longo do meu estágio, pude comprovar que as crianças gostam e mostram satisfação em que o adulto participe nas suas brincadeiras. A criança aceita a presença do adulto com bom agrado e ela própria o convida para as brincadeiras que estabelece e desenvolve juntamente com os seus pares. Verifiquei que quando brincava com algumas crianças em determinada área da sala, as restantes aproximavam-se sempre para querer saber o que estávamos a fazer e muitas vezes, perguntavam se também podiam lá ficar a brincar connosco. Observei então que as crianças gostam de sentir a atenção do adulto quando estão a realizar as suas brincadeiras espontâneas bem como a sua disponibilidade para participar nas mesmas.

A brincadeira e o jogo infantil são então o meio pelo qual a criança se expressa livre e espontaneamente. A criança tem essa necessidade e desejo intrínseco de se relacionar com os outros no espaço, arriscando e desafiando limites. O adulto, por sua vez, deve estar atento às interações e dinâmicas que as crianças estabelecem, para a partir daí conhecer as motivações e interesses das mesmas e assim proporcionar experiências e atividades que ampliem as suas aprendizagens.

Estamos diante da equação necessidades-jogo infantil, a qual é preciso legitimar o quanto antes do ponto de vista da pedagogia. É preciso chamar o adulto a participar desse processo, para ir liberando o jogo infantil de forma tal que vão se ampliando e levando mais em consideração as motivações – necessidades autênticas dos pequenos. (Frabboni, 1998, p.83)

Com o desenvolvimento desta investigação, verifiquei que é importante que o educador desenvolva o seu trabalho tendo em consideração as brincadeiras das crianças pois o «brincar» é a primeira forma que a criança encontra para comunicar com o Outro e através da qual consegue expressar o que pensa, o que imagina, o que sabe e o que sente. Esta perspetiva está de acordo com a ideia de Ferland (2006) quando refere que o Brincar é a linguagem em ação da criança que lhe permite exprimir e expressar o que está dentro de si. Observar atentamente as brincadeiras das crianças torna-se então um meio de as poder conhecer aprofundadamente, a cada uma delas.

Ao planificar, o educador, para além de ter que ter presente os aspetos do currículo, deve igualmente ter a capacidade de adaptar esse mesmo currículo ao seu contexto específico

e concreto. Planificar, integrando as brincadeiras espontâneas das crianças e o que surge naturalmente das suas interações permite portanto que se faça essa adaptação de forma adequada. Não faz sentido, elaborar planificações que não sejam pensadas nem atendam às características e especificidades do grupo de crianças com que se está a trabalhar, pois o risco da planificação fracassar é considerável. “Isto leva-nos, novamente, à importância da programação, ou seja, à conceção do ensino como algo que é feito em situações concretas e para as pessoas concretas que deverão se adaptar às previsões gerais do currículo ” (Zabalza, 1998, p.20).

2.4.3. Avaliação do projeto

Refletindo sobre todo o percurso de estágio e sobre o desenvolvimento da minha investigação/estudo faço uma avaliação positiva da mesma, uma vez que, através dos métodos e procedimentos utilizados consegui dar resposta à problemática definida bem como aos respetivos objetivos delineados.

1º Objetivo - Identificar os comportamentos/ações manifestados pelas crianças em atividades planeadas sem a sua participação.

Através da tabela (nº1) apresentada anteriormente é possível responder a este objetivo. Observei que as crianças, na maioria das atividades baseadas nesta metodologia de trabalho, não revelaram iniciativa em mexer/experimentar os materiais; não conversaram com os colegas sobre o que estavam a fazer/vivenciar; não iniciaram diálogo com o adulto de forma espontânea e quando comunicaram com o mesmo, depois de questionadas, foi apenas através de frases, simples, curtas e diretamente relacionadas com as perguntas colocadas. Pude também verificar que nestas atividades, as crianças distraiam-se facilmente e perdiam o interesse pelas mesmas antes do momento da sua finalização sendo importante o incentivo e apoio do adulto. Em momentos posteriores à conclusão das atividades, as crianças não falaram sobre as mesmas.

2º Objetivo - Identificar os comportamentos/ações manifestados pelas crianças ao realizarem atividades que envolveram a sua participação na planificação das mesmas e que derivaram das suas brincadeiras.

A resposta para este objetivo encontra-se também expressa na tabela nº1. Observei que as crianças revelaram iniciativa em mexer e manipular os materiais/objetos; conversaram com os colegas partilhando ideias sobre o que estavam a fazer; iniciaram espontaneamente diálogo com o adulto e revelaram interesse em manter a conversa, elaborando frases alargadas e com referências a vivências pessoais. Constatei também que nestas atividades, as crianças mostraram-se motivadas, interessadas e empenhadas até ao momento em que foram dadas como concluídas. Depois de terminadas as atividades, em momentos posteriores, as crianças referenciaram-nas e falaram sobre as mesmas.

3º Objetivo – Analisar as reações das crianças às atividades desenvolvidas segundo duas práticas educativas distintas.

A resposta a este objetivo encontra-se ao longo da análise e confrontação dos dados (tabela nº1), feita anteriormente. Através desta comparação, é então possível perceber e verificar que envolver as crianças na planificação das atividades tendo em consideração as suas brincadeiras/interações espontâneas é uma metodologia que revela ser mais proveitosa e benéfica para o processo de ensino-aprendizagem.

4º Objetivo - Perceber de que forma o educador pode planear o seu trabalho tendo em consideração as brincadeiras livres e espontâneas da criança.

Para que o educador possa desenvolver as suas propostas pedagógicas a partir do que espontaneamente surge em sala, na relação entre as crianças, é necessário que adote uma atitude de disponibilidade total para estar com as mesmas sem assumir uma posição invasiva e controladora. Deve mostrar-se interessado e com gosto em participar nas brincadeira que as próprias crianças desenvolvem entre elas sem se impor, deixando-se levar pelas indicações e caminhos/rumos que a própria criança estabelece.

O educador tem que dar espaço e tempo para que possam surgir naturalmente momentos/ocasiões e situações fruto do inesperado mas que assumem um potencial pedagógico/educativo. Se todas as ações e atividades a desenvolver estiverem anteriormente programadas ao pormenor, torna-se quase impossível integrar o que surge do dia-a-dia das crianças. Ouvir as sugestões das crianças e aceitar o que elas também têm para dar é essencial para que seja possível trabalhar num contexto cooperativo e partilhado.

O educador, ao entrar no “mundo” da criança e ao vivenciar juntamente com a mesma, várias experiências faz com que se desenvolva uma relação de maior proximidade. As crianças sentem-se mais à vontade/desinibidas perante a presença do adulto e sentindo perante

o mesmo uma sensação de segurança e confiança. Ao partilhar brincadeiras com as crianças o educador consegue perceber os interesses e motivações das mesmas e desta forma aproveitar as situações imprevistas que surgem espontaneamente, para ampliar oportunidades de aprendizagem.

Esta forma de estar com as crianças, aproveitando e valorizando o que naturalmente surge das suas interações e da forma como se relacionam, é muito importante pois permite que a criança planeie e decida juntamente com o adulto o que se vai passar posteriormente, num processo de negociação e colaboração. Assim, a criança fica igualmente a conhecer o que vai ocorrer em momentos ou dias posteriores, uma vez que, também foi ouvida na altura em que se delineou as atividades a desenvolver.

Como já foi referido neste relatório, ao longo do mês de Janeiro, trabalhei com as crianças neste sentido, ou seja, tendo por base e como contexto as brincadeiras espontâneas que as crianças estabeleceram entre si. Em vez de planificar atividades criadas e pensadas somente por mim para trabalhar os objetivos e intencionalidades que defini aproveitei as dinâmicas que naturalmente surgiram em sala para o fazer.

Para poder dar resposta ao 4º objetivo definido, nos apêndices A, B e C apresento então alguns exemplos de atividades que realizei com as crianças precisamente a partir de brincadeiras que surgiram entre as mesmas, nas áreas de interesse e desenvolvimento da sala. Nas reflexões das respetivas atividades faço então uma breve apresentação dos contextos em que as mesmas surgiram e avalio a forma como estas decorreram, se os objetivos foram ou não atingidos (ver apêndices A, B e C).

Considerações Finais

Os estágios que realizei ao longo do meu período de formação foram muito importantes pois representam os momentos em que, na primeira pessoa, pude vivenciar várias e diferentes experiências e situações. Os estágios foram essenciais para o meu desenvolvimento profissional pois foi neles que pude atuar, agir no terreno, experimentar propostas pedagógicas e refletir criticamente sobre as mesmas. Foi também através dos estágios que se tornou possível fazer uma autoavaliação mais pormenorizada e completa do meu percurso de aprendizagem. Através da minha experiência em contextos concretos pude refletir e avaliar não só o que aprendi em termos teóricos, como o que resultou dessa relação entre a teoria e a prática. Só tendo a oportunidade de concretizar, na realidade, o meu trabalho e as minhas propostas pedagógicas é que foi possível refletir sobre o desenvolvimento e dinamização das mesmas, avaliando se estiveram adequadas e se foi possível atingir os objetivos ou, se pelo contrário, constatei que houve aspetos a ajustar e melhorar.

Os estágios são momentos onde se consolida conhecimentos e inclusive, realizamos novas aprendizagens pelo contacto direto com diferentes profissionais e contextos educativos. Pessoalmente, considero que os estágios assumiram uma grande importância para o meu desenvolvimento profissional na medida em que neles pude refletir sobre os princípios e pressupostos que sustentam a minha prática educativa.

Centrando-me agora neste relatório final e no estudo/investigação que o mesmo apresenta e desenvolve é possível perceber que o processo de planificação das ações/atividades a desenvolver deve ser partilhado entre o educador o grupo de crianças. Através da minha intervenção, constatei que as crianças gostam que o educador participe nas brincadeiras livres que estas desenvolvem umas com as outras. E o adulto que se mostra disponível e se deixa envolver no Mundo das brincadeiras livres das crianças tem o privilégio de, para além de se divertir, ficar a conhecer como ninguém o que se “esconde” dentro de cada criança.

Através deste estudo e do seu enquadramento teórico percebe-se que o Brincar é essencial para as crianças, pois para além de ser um desejo inato/intrínseco, é a sua forma natural de se expressar. O educador ao encarar o Brincar desta forma compreende que é importante que se integre e inclua as brincadeiras espontâneas das crianças nas propostas pedagógicas que apresenta ao grupo. Ao valorizar as sugestões das crianças e o que surge do seu quotidiano, ao mostrar-se disponível para as ouvir, o educador demonstra uma atitude de pleno respeito pelas mesmas.

Ao confrontar as duas metodologias de trabalho que utilizei durante o período de estágio, verifiquei que envolver as crianças na planificação das atividades a partir das suas brincadeiras, revela ser uma metodologia mais benéfica para o processo de ensino-aprendizagem. Desta forma, o educador consegue mais facilmente desenvolver o seu trabalho indo de encontro aos reais interesses, necessidades e motivações das crianças.

Enquanto estagiária e investigadora, ao permitir e possibilitar esta participação ativa por parte das crianças percebi que existiam ganhos em trabalhar desta forma. As crianças mostraram-se mais autónomas e independentes do adulto no que se refere à exploração dos materiais/objetos e o seu interesse em conversar com os colegas sobre o que estavam a vivenciar e experienciar durante as atividades, revelou ser mais acentuado. As crianças sentiram-se mais à vontade para iniciar e estabelecer diálogo com o adulto. O facto de as crianças se sentirem mais confortáveis para comunicar com o adulto fez também com que produzissem enunciados mais longos, completos e que faziam referência às suas vivências pessoais. O grau de implicação nas atividades foi maior pois conseguiram manter-se interessadas, motivadas e persistentes até ao momento de finalização das mesmas, sem ser necessário o incentivo constante por parte do adulto. Por último, as crianças revelaram recordar-se das atividades concretizadas em momentos posteriores e falaram dessas experiências com satisfação.

Enquanto futura Educadora, considero que a realização deste relatório final assume uma grande relevância a nível pessoal, pois permitiu-me experienciar, explorar e refletir mais aprofundadamente sobre diferentes metodologias e práticas educativas, auxiliando-me assim a construir a minha identidade profissional.

Enquanto profissional, tenho como perspetiva futura, ser capaz de contribuir positivamente para o percurso de desenvolvimento integral da criança. Através das minhas ações, propostas e práticas educativas espero conseguir proporcionar às crianças, experiências que promovam o seu desenvolvimento, tanto a nível pessoal como social. A criança precisa de se conhecer a si própria, de construir a sua personalidade bem como é essencial que aprenda a relacionar-se com o Outro, pois se não o fizer de forma adequada o próprio processo de desenvolvimento pessoal fica comprometido. Enquanto Educadora assumo um papel essencial no que se refere a ajudar a criança a conhecer-se a si própria e a compreender o Mundo físico e social que a rodeia. Estar perto das crianças, ouvindo o que elas têm para dizer e partilhar, construindo uma relação de afeto e confiança e criando um ambiente onde a criança se sinta bem, segura e feliz será sempre um dos meus grandes objetivos.

Gostaria de deixar esclarecido que este estudo é referente a um contexto educativo concreto e a um grupo particular e específico de crianças.

Como proposta de investigação a partir do tema da minha investigação, sugeria que se alargasse o estudo a outros contextos (instituições e grupos de crianças) para verificar se os resultados obtidos seriam os mesmos que o meu estudo concretamente evidenciou.

Outra proposta de investigação que considero que seria interessante aprofundar relaciona-se com o compreender e explorar quais são os benefícios a nível pessoal, para a criança, de ser envolvida no processo de planificação das atividades. Sendo que o meu estudo se baseou especificamente nos benefícios/ganhos existentes durante os momentos em que as atividades estão a decorrer, agora seria curioso investigar sobre os benefícios que podem existir ao nível da autoestima da criança, do seu sentido de competência, e da conceção (imagem) que constrói de si própria em contextos onde a criança tem uma participação ativa na planificação do que se vai realizar.

Referências Bibliográficas

- Alarcão, I., & Tavares, J. (2003). *Supervisão da Prática Pedagógica - uma perspectiva de desenvolvimento e aprendizagem*. Coimbra: Almedina.
- Barbosa, M.C.S. (2013). O tempo da vida quotidiana na educação infantil. *Revista Infância Na Europa*, nº25, pp.6-7. Lisboa: APEI.
- Bertrand, Y. (1991). *Teorias Contemporâneas da Educação*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Biklen, S., & Bogdan, R. (1994). *Investigação qualitativa em Educação. Uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora.
- Bühler, C. (1962). *A psicologia na vida do nosso tempo* (4ª edição). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Caba, B. (2008). O jogo no desenvolvimento infantil. *Revista Educadores de Infância*, nº33. Lisboa: Editora Ediba.
- Ferland, F. (2006). *Vamos brincar? - Na infância e ao longo de toda a vida* (1ª ed.). Lisboa: Climepsi Editores.
- Ferreira, D. (2010). O direito a brincar. *Cadernos de Educação de Infância*, nº90, pp.12-13. Lisboa: APEI.
- Folque, M.A. (2014). *O Aprender a Aprender no Pré-Escolar: o modelo pedagógico do movimento da escola moderna*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Frabboni, F. (1998). A Escola Infantil entre a Cultura da Infância e a Ciência Pedagógica e Didática. In: Miguel A. Zabalza (Org.), *Qualidade em Educação Infantil* (pp.63-92). Porto Alegre: Artmed.
- Freixo, M.J.V. (2011). *Metodologia Científica- Fundamentos Métodos e Técnicas*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Gomes, B. (2010). A importância do brincar no desenvolvimento da criança. *Cadernos de Educação de Infância*, nº90, pp.45-46. Lisboa: APEI.
- Hohmann, M., & Weikart, D. (2011). *Educar a Criança*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Labaha, B. (2014). Sapatos de ténis em tempo de chuva – a participação das crianças de um jardim de infância norueguês. *Revista Infância Na Europa*, nº27, pp.13-14. Lisboa: APEI.
- Lino, D. (1996). O Modelo Pedagógico de Reggio Emilia. In: J. Oliveira-Formosinho (Org.), *Modelos Curriculares para a Educação de Infância*. Porto: Porto Editora.
- Neto, C. & Lopes, F. (2017). *Brincar em Cascais*. Cascais: CERCICA.

- Oliveira-Formosinho, J. (Org.). (1996). *Modelos Curriculares para a Educação de Infância*. Porto: Porto Editora.
- Oliveira-Formosinho, J. (1998). Contextualização do Modelo Curricular High/Scope no Âmbito do “Projeto Infância”. In: Miguel A. Zabalza (Org.), *Qualidade em Educação Infantil* (pp.141-170). Porto Alegre: Artmed.
- Oliveira-Formosinho, J. (2003). O Modelo Curricular do M.E.M. – Uma Gramática Pedagógica Para a Participação Guiada. *Escola Moderna*, nº18, 5ª série, p.5-9.
- Post, J., & Hohmann, M. (2007). *Educação de bebés em Infantários-Cuidados e Primeiras Aprendizagens*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Post, J., & Hohmann, M. (2011). *Educação de Bebés em Infantários- cuidados e primeiras aprendizagens*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Quivy, R., & Campenhoudt, L. (1992). *Manual de Investigação em Ciências Sociais*. Lisboa: Gradiva.
- Rogers, C. (1985). *Tornar-se Pessoa*. Lisboa: Padrões Culturais Editora.
- Severino, M. (2007). *Supervisão em Educação de Infância: Supervisores e Estilos de Supervisão*. Penafiel: Editorial Novembro.
- Silva, I.L., Marques, L., Mata, L., & Rosa, M. (2016). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-escolar*. Lisboa: Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação.
- Smith, P.K., Cowie, H., & Blades, M. (1998). *Compreender o Desenvolvimento da Criança*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Sousa, A.B. (2005). *Investigação em Educação*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Spodek, B., & Saracho, O. (1998). *Ensinando crianças de três a oito anos*. Porto Alegre: Artmed.
- Vale, M.J. (2013). Brincadeiras sem teto. *Cadernos de Educação de Infância*, nº 98, pp.11-13. Lisboa: APEI.
- Vasconcellos, H.J. (1998). O Currículo High/Scope para crianças entre dois e três anos. In: Miguel A. Zabalza (org.), *Qualidade em Educação Infantil* (pp.171-183). Porto Alegre: Artmed.
- Vilar, A. (1993). *O Professor Planificador*. Porto: Edições ASA.
- Vitali, B. (2013). Quando é tempo de brincar, os educadores devem saber esperar. *Revista Infância Na Europa*, nº25, pp.30-31. Lisboa: APEI.
- Zabalza, M.A. (1992). *Didáctica da Educação Infantil*. Rio Tinto: Edições ASA.
- Zabalza, M.A. (1998). *Qualidade em Educação Infantil*. Porto Alegre: Artmed.

Zabalza, M.A. (2003). *Planificação e Desenvolvimento Curricular na Escola*. Lisboa: Edições ASA.

Webgrafia

Borges, A.P.F. (2012). *As fábulas e os valores sociais em contexto pré-escolar*. Relatório Final da Prática de Ensino Supervisionada, Instituto Politécnico de Viana do Castelo, Escola Superior de Educação. Consultado em http://repositorio.ipvc.pt/bitstream/20.500.11960/1455/1/Ana_Borges.pdf - a 5/01/2018.

Kolling, E. (2011). A importância do brincar no desenvolvimento da criança: vivências, lembranças e contribuições teóricas. *Paidéia*, pp.135-158. Belo Horizonte: Universidade Fumec. Consultado em <file:///C:/Users/mMarlene/Downloads/1304-1989-1-SM.pdf> - a 25/02/2018.

Oliveira-Formosinho, J., & Formosinho, J. (2015). *A Pedagogia-em-Participação: a perspetiva educativa da Associação Criança*: Associação Criança. Consultado em https://www.researchgate.net/publication/283500319_PEDAGOGIA_EM_PARTICIPACAO - a 16-03-2018.


Rabello, E.T., & Passos, J.S. (s/d). *Erikson e a teoria psicossocial do desenvolvimento*. Consultado em <http://www.josesilveira.com/artigos/erikson.pdf> - a 25/11/2017.

Legislação

Decreto-Lei nº241/2001, de 30 de Agosto

Apêndices

Apêndice A – Grelha de planificação/avaliação

 Instituto PIAGET	Escola Superior de Educação Jean Piaget			
	Data: 08-01-2018/ 09-01-2018		Idade (s): 2/3 anos	
Tema/atividade: Vamos fazer sumo de Limão!		Área (s) Conteúdo: Formação pessoal e social / Expressão e comunicação/Conh. Do Mundo		
Intencionalidades Educativas	Aprendizagens (aquisições)	Procedimentos / Estratégias	Recursos	Instrumentos de Avaliação
-Valorizar os momentos de brincadeira em grupo, -Reforçar a importância da Partilha, -Proporcionar momentos de trabalho coletivo e entreajuda, - Explorar com o grupo noções matemáticas (contagens, classificação, seriação, conjuntos).	-Ser capaz de estar e brincar com os colegas, -Compreender que deve partilhar os materiais, -Perceber que ajudar os outros é importante, -Demonstrar a aquisição de algumas noções matemáticas (realizar contagens simples, ordenar perante uma característica, formar conjuntos segundo as semelhanças).	- Brincadeira espontânea na área da Casinha, -Dinamização de momentos em que se trabalhou noções matemáticas com os próprios materiais/brinquedos da respetiva área, -Exploração dos limões (toque, cheiro, prova), - Realização do sumo de limão com o auxílio de um espremedor, -Prova do sumo de limão feito por todo o grupo, -Colagem das imagens dos ingredientes do sumo num cartaz.	-Material didático, -Material da Natureza.	-Registos escritos da observação direta ao comportamento das crianças, -Registos escritos das observações feitas pelas crianças, -Registos fotográficos.

Esta atividade do sumo de limão derivou de uma conversa que surgiu com as crianças enquanto brincávamos na área da Casinha. Comecei por perguntar às crianças se me podia sentar e brincar com elas e de imediato, elas responderam que sim e disseram que iam cozinhar o almoço para eu comer. Depois de ter “comido” o meu almoço reparei que não havia talheres suficientes para as pessoas que ali se encontravam. Comecei então a questionar as crianças se achavam que estavam na mesa, pratos, copos e talheres para todos. Partindo desta questão, sem se aperceberem e continuando a brincar de forma divertida e empenhada, as crianças trabalharam várias noções matemáticas. Utilizando simplesmente, os próprios materiais e brinquedos da área podemos desenvolver várias aprendizagens. Com os pratos fizemos contagens simples; de seguida, através das cores da loiça as crianças trabalharam o conceito de correspondência uma vez que tinham de escolher um prato, um copo, um garfo, uma faca, uma colher, tudo da mesma cor.

Posteriormente, as crianças chegaram à conclusão que os pratos não eram todos do mesmo tamanho e estivemos então a trabalhar a seriação onde as crianças, em conjunto, os tentaram colocar pela ordem correta.

Proporcionou-se também um momento para trabalhar com as crianças a noção de conjunto. Sugerir então que, cada criança, juntasse à sua frente todos os talheres da mesma cor e reparei que as crianças se fixavam numa característica mais específica e tinham dificuldade em pensar num conceito mais geral, ou seja, por exemplo, juntaram todos os garfos amarelos mas deixaram de fora as facas e as colheres amarelas. Estive então a brincar com as crianças de forma a desenvolver este raciocínio e para que conseguissem compreender que os talheres incluía tudo: os garfos, as colheres e as facas. Por fim, verifiquei que as crianças já se tinham apropriado deste conceito e já eram capazes de compreender uma noção mais abrangente “talheres” que continha dentro dela, outros 3 conjuntos mais pequenos: “garfos”, “facas” e “colheres”. Ao arrumar os materiais e os brinquedos desenvolvemos ainda noções espaciais: em cima, em baixo, ao lado.

Ao brincar com as crianças percebi que estas já demonstram ser capazes de partilhar os brinquedos de forma tranquila e que quando existe uma sobreposição de interesses, conseguem conversar arranjando uma solução para o problema.

Quando estávamos a brincar, as crianças disseram-me que estava um limão preso dentro de um copo e que não dava para tirar então eu sugeri: “e se bebêssemos o limão, acham que dava?” e o grupo de crianças respondeu-me que sim, que podia ser um sumo. Foi então que lhes perguntei se eles gostavam de fazer um sumo de limão a sério e elas responderam empolgadamente e aos saltinhos que sim.

No dia seguinte, trouxe vários limões e um espremedor para em conjunto fazermos o sumo de limão. Perguntei às crianças como é que achavam que se fazia um sumo de limão e obtive as seguintes respostas: “o sumo leva limão e picos”, “o sumo leva limão e massa”, “o sumo vai ao forno”, “o sumo leva laranja”.

Depois, à frente das crianças, cortei os limões ao meio e fomos trabalhando a noção de “meio/metade”. Cada criança espremeu o sumo de um limão demonstrando curiosidade pelo som que a máquina fazia. Houve crianças que reagiram também ao tremer da máquina, dizendo que fazia cócegas. Enquanto uma criança espremia o limão, os colegas ficavam a ver o sumo a aparecer na parte inferior do espremedor e repararam que os caroços ficavam na parte de cima. Estiveram então a explorar os caroços, brincando com os mesmos em cima da mesa e iam cheirando os pedaços de limão que já tinham sido espremidos.

Depois de todas as crianças terem espremido o seu limão, juntei todo o sumo num recipiente e apresentei às crianças os outros ingredientes que faltava acrescentar, explicando para que serviam: água e açúcar. As crianças perguntaram se podiam também ajudar e pedi então a algumas para virem acrescentar a água e o açúcar. No final, todas as crianças mexeram o sumo para depois o irmos provar.

Distribuí copos por todas as crianças e fui enchendo os mesmos, a maioria das crianças gostou muito do sabor e pediu de imediato, para repetir. Neste momento, aproveitei para realçar a importância da partilha e disse-lhes que tínhamos de esperar que todos os colegas provassem, no fim, se sobrasse, quem quisesse podia beber mais. As crianças compreenderam a ideia e aceitaram a espera de forma tranquila.

Houve algumas crianças que não gostaram muito de provar o sumo mas reparei que, de forma autónoma, sem qualquer indicação do adulto, elas próprias partilharam o sumo delas com os colegas que gostaram e tinham pedido mais: “Eu estava a partilhar o meu sumo com o vicente.”

Esta foi então uma atividade coletiva em que todos puderam experimentar e provar um sumo que foi, igualmente, fruto da ajuda e participação de todos. No final, fizemos um cartaz em que as crianças colaram as imagens dos ingredientes do sumo de limão. Mesmo antes de verem as imagens, as crianças foram capazes de identificar aquilo que o sumo tinha levado, o que comparado com as respostas iniciais revelou ter sido feita uma aprendizagem.



Fig.1- Brincadeira na Casinha.



Fig.2- Classificar na área da casinha.



Fig.3- Seriar na área da casinha.



Fig.4- Fazer sumo de limão.




Fig.5- Fazer sumo de limão.



Fig.6- Mexer o sumo de limão.

Apêndice B – Grelha de planificação/avaliação

 Instituto PIAGET	Escola Superior de Educação Jean Piaget			
	Data: 11-01-2018 / 12-01-2018		Idade (s): 2/3 anos	
Tema/atividade: Flor de Círculos		Área (s) Conteúdo: Formação pessoal e social / Expressão e comunicação/ Conh. Do Mundo		
Intencionalidades Educativas	Aprendizagens (aquisições)	Procedimentos / Estratégias	Recursos	Instrumentos de Avaliação
<ul style="list-style-type: none">-Proporcionar momentos de trabalho a pares,-Reforçar a importância da Partilha e do trabalho cooperativo,-Proporcionar situações de negociação, escolha e decisão,-Facultar momentos em que a criança tenha de respeitar a sua vez de intervir,-Auxiliar a criança a reconhecer a forma geométrica- círculo,-Explicitar a noção de sequência.	<ul style="list-style-type: none">-Ser capaz de estar com um colega a realizar conjuntamente a mesma tarefa/atividade,-Conseguir partilhar o mesmo espaço e materiais com os colegas,-Ser capaz de negociar com o colega encontrando uma solução conjunta,-Saber esperar pela sua vez de forma tranquila,-Identificar o Círculo,-Identificar e continuar uma sequência.	<ul style="list-style-type: none">- Brincadeira espontânea na área da expressão plástica,-Observação dos desenhos das crianças,-Conversa com as crianças sobre as observações que estas fizeram aos seus desenhos,-Escolha de um/a colega por parte de cada criança,-Carimbagem da base de um sólido geométrico (cilindro),-Desenho e pintura com os dedos da estrutura de uma flor (a pares).	<ul style="list-style-type: none">-Material didático,-Material de desgaste.	<ul style="list-style-type: none">-Registos escritos da observação direta ao comportamento das crianças,-Registos escritos das observações feitas pelas crianças durante o momento da brincadeira livre e da atividade,-Registos fotográficos.

Esta atividade partiu da observação dos desenhos livres que a criança realizou na área da expressão plástica. Um grupo de crianças pediu-me se podia ir brincar e pintar para a área das pinturas e eu distribuí folhas brancas, lápis de cor e de cera e canetas. As crianças começaram a fazer os seus desenhos e a conversar sobre o que estavam a fazer: "isto é um avião", "o meu é um helicóptero", "estou a fazer um menino".

Neste momento, em que estava em conversa com as crianças, houve algumas delas que começaram a dizer-me que já conseguiam fazer círculos e bolinhas e desenharam na sua folha para eu ver. Foram fazendo as seguintes observações: "o chupa é um círculo", "os olhos e as rodas do carro do faísca também são círculos".

Posteriormente, acrescentaram "olha aqui a flor tem um círculo", tentando ao mesmo tempo, desenhar uma flor nas suas folhas de papel. Perante o interesse revelado pelo grupo, em desenhar flores, desenvolvi então uma atividade a pares, em que juntamente com um colega à sua escolha, as crianças iam elaborar as suas flores trabalhando a noção de círculo.

Conforme ia chamando uma criança, pedia-lhe que escolhesse um amigo/a para fazer com ela uma flor, depois desta escolha, o par sentava-se na mesa e as crianças tinham de conversar uma com a outra para escolherem uma cor para pintar o "olho" da flor que era um cilindro, da área da garagem. Assim que as crianças viram o cilindro e apontei para a base do mesmo disseram: "é um círculo", "isso é redondo", "é uma bola".

Depois das duas crianças pintarem a base do cilindro, juntas carimbaram-na na folha de papel. De seguida, trabalhámos ainda através do círculo, a noção de sequência. Pedi às duas crianças que escolhessem a cor que quisessem para fazerem as pétalas da flor. Cada criança escolheu uma cor e molhou lá o seu dedo. Uma criança carimbou primeiramente o seu dedo na folha, de seguida, ao lado, carimbou a outra e depois, voltou a carimbar novamente a primeira e assim, sucessivamente. As crianças facilmente perceberam a noção de sequência tanto através da alternância da cor de cada dedo como da sua vez de participar. Compreenderam que o processo era uma vez uma criança e depois a outra e assim se repetia o processo. Quando alguma criança mais desatenta ia carimbar duas vezes seguidas o seu dedo, o próprio colega, a chamava à atenção e lhe dizia que não era a sua vez, alertando-a para a cor que estava carimbada antes. Depois de carimbadas todas as pétalas da flor, em torno do

carimbo do cilindro, perguntei-lhes o que é que as pétalas pareciam e elas responderam: "são também círculos", "bolinhas" e de forma espontânea, fizeram a comparação do tamanho referindo que o olho da flor era maior que os outros círculos.

Depois de carimbados os círculos da flor as crianças perguntaram "e o pauzinho?", deixei então as crianças continuar a exploração da atividade e, ainda a pares, foram escolhendo as cores para com os dedos fazer o caule da flor. Quiseram também pintar as folhas e eu dei-lhes espaço para puderem conversar entre elas e decidirem como queriam fazer a sua flor. Fiquei bastante surpreendida pois as crianças partilharam os materiais com agrado e conversando, juntas, foram realizando o mesmo trabalho de forma harmoniosa. As crianças aceitaram as ideias e vontades dos colegas e a pares, de forma tranquila, foram fazendo as suas escolhas e tomando as suas decisões.

No final, recortei as flores elaboradas pelas crianças e sugeri que as juntássemos todas pois, tal como as crianças, as flores também eram amigas umas das outras, propositadamente perguntei "e se as metêssemos a dar as mãos como nós fazemos?", houve logo crianças a responder "mas elas não têm mãos, são folhas." Perguntei-lhes se achavam boa ideia, metermos as flores com as suas folhas coladinhas umas às outras, as crianças apreciaram a ideia e quiseram logo ir colá-las para as colocarmos numa das paredes da sala para que as pudessem ver, sempre que quisessem. Reparei que as crianças reconheciam qual era a sua flor e chamavam os outros colegas para a ir ver.

Antes do almoço, mostrei-lhes um vaso com flores que se encontra num dos móveis da instituição e as crianças mostraram-se entusiasmadas por as poder explorar, estiveram a indicar onde se encontrava o olho da flor, as pétalas, o pauzinho e as folhas. Algumas crianças referenciaram que aquelas flores não eram iguais às suas porque eram todas brancas, aproveitámos então para que cada par de criança, partilhasse com os restantes colegas, quais eram as cores que as suas flores tinham.

Considero que esta atividade proporcionou aprendizagens significativas, uma vez que, já ao almoço, ainda houve crianças a lembrar-se das flores e a fazer comparações: "olha este esparguete é comprido como o pauzinho da flor".



Fig.7-Pintura do cilindro.



Fig.8- Criança a fazer uma flor.




Fig.9-Crianças em trabalho a pares.



Fig.10-Exploração de flores.

Apêndice C – Grelha de planificação/avaliação

 Instituto PIAGET		Escola Superior de Educação Jean Piaget		
Data: 15-01-2018/16-01-2018		Idade (s): 3 anos		
Tema/atividade: Vamos sequenciar!		Área (s) Conteúdo: Formação pessoal e social / Expressão e comunicação		
Intencionalidades Educativas	Aprendizagens (aquisições)	Procedimentos / Estratégias	Recursos	Instrumentos de Avaliação
<ul style="list-style-type: none"> -Proporcionar momentos em que a criança possa discutir ideias com os colegas, -Valorizar a noção de partilha, -Promover o conhecimento da forma geométrica – quadrado, -Explorar a noção de padrão/sequência através das palavras “antes” e “depois/a seguir”, -Explorar cores diferentes. 	<ul style="list-style-type: none"> -Ser capaz de interagir com os colegas partilhando as suas ideias, - Partilhar tranquilamente os materiais com os colegas, -Identificar e reconhecer a forma geométrica – quadrado, -Ser capaz de reproduzir uma sequência, - Identificar as cores corretamente. 	<ul style="list-style-type: none"> -Observação dos desenhos livres das crianças na área da expressão plástica (tempo de brincadeira livre), -Conversa com as crianças sobre o que desenhavam e me contavam acerca do mesmo, -Observação de dois sólidos (cilindro e prisma quadrangular) e identificação do que tem como base um quadrado, -Carimbagem do sólido com a ordem das respetivas cores que, simultaneamente, visualizavam num cartão (sequência). 	<ul style="list-style-type: none"> -Material didático, -Material de desgaste. 	<ul style="list-style-type: none"> -Registos escritos da observação direta ao comportamento das crianças, -Registos escritos das observações feitas pelas crianças no decorrer da atividade, -Registos fotográficos.

Esta atividade surgiu igualmente da observação dos desenhos livres das crianças e dos registos das observações que estas faziam sobre os mesmos. As crianças na atividade anterior, mostraram já ter interiorizado a noção de círculo e constatei que grande parte das crianças, também já era capaz de identificar a forma do quadrado só que, obviamente não são ainda capazes de a desenhar. Houve crianças que, em momento de brincadeira livre, vieram ter comigo um pouco entristecidas a dizer que tinham estado a desenhar círculos mas que não sabiam e não conseguiam fazer um quadrado. Uma criança que ouviu esta conversa, disse o seguinte: “eu sei fazer um quadrado, olhem aqui, tem 4 biquinhos” e fez 4 bolinhas pequeninas na sua folha de papel. Uma das crianças que estava a falar comigo, pediu-me para eu desenhar um quadrado na folha de papel e depois de eu o ter feito, ela segurou um lápis de cor e começou a contornar em volta o quadrado que eu tinha desenhado, tentando copiar as linhas e disse: “vês, olha, já consegui também.”

Perante este interesse manifestado pelas crianças decidi, juntamente com as mesmas, estruturar uma atividade onde estas pudessem satisfazer a necessidade de, sozinhas, serem capazes de fazer um Quadrado.

A atividade foi sendo realizada com duas crianças de cada vez, comecei por colocar em cima da mesa um cilindro e um prisma quadrangular, aponte para as bases e perguntei qual era o círculo e qual era o quadrado. Constatei que a maioria das crianças, já foi capaz de distinguir facilmente estas duas formas. Depois de identificarem qual era o sólido que tinha um quadrado, disse-lhes que íamos pintar esse mesmo sólido, as crianças começaram logo a querer escolher a sua cor “eu quero de vermelho, do fogo”. Foi então que lhes mostrei um cartão com uma sequência de quadrados de cores diferentes e lhes disse que íamos fazer um jogo em que eles tinham que ir pintando o sólido por aquela ordem de cores. As crianças mostraram-se entusiasmadas: “ah boa”, “então posso já pintar?”

O objetivo era então que as crianças, olhando para o cartão, fossem percebendo qual era a cor que tinham de utilizar, pintassem o seu sólido e o carimbassem na folha de papel. As crianças ficaram muito satisfeitas ao perceberem que quando levantavam o sólido da folha de papel ficava lá pintado o que elas tanto tinham desejado: o Quadrado.

Esta atividade teve um aspeto particular que as motivou bastante pois como tinham de pintar o mesmo sólido, 6 vezes, com 6 cores diferentes, tinham de o estar constantemente a limpar para poder mudar de cor. As crianças mostraram agrado por esta tarefa e inclusive, iam

conversando com o colega do lado: “o meu está muito limpadinho”, “ainda está sujo”, “tens que limpar o teu mais”, “este ainda tem tinta”, “tens muita tinta”.

Com esta atividade recolhi informação a vários níveis, por exemplo, verifiquei que existem crianças que já sabem identificar corretamente todas as cores e outras que ainda fazem alguma confusão. No entanto, mesmo as crianças que ainda não nomeiam nem identificam as cores corretamente, não foram impossibilitadas de realizar a atividade pois quando lhes perguntava qual era a cor que tinham de pintar a seguir, elas não diziam mas apontavam corretamente para o prato onde estava a respetiva tinta isto porque olhando para os quadrados do cartão e para as cores que estavam nos pratos, a criança foi capaz de associar quais eram as cores iguais, mesmo não sabendo o nome da cor era capaz de fazer a sua correspondência.

Constatei também que há crianças que já conseguem de forma autónoma reproduzir uma sequência que estejam a observar, enquanto outras ainda demonstram dificuldade em compreender a noção de sequência, pois ainda baralham os conceitos de “antes ” e “a seguir”. Nestes casos, fui apontando para os quadrados do cartaz e utilizando as palavras “atrás” e “à frente” e desta forma, as crianças foram sendo capazes de indicar as cores com que tinham de pintar, pela ordem correta.

Observei um aspeto muito interessante, o trabalho era individual, mas o objetivo de as crianças poderem partilhar ideias e opiniões umas com as outras foi conseguido pois estiveram em constante interação umas com as outras e, inclusive, algumas até iam esperando que o colega do lado carimbasse o quadrado da mesma cor em que ela estava, para só depois avançar também. Partilharam todos os materiais de forma tranquila, ajudando-se umas às outras: “Queres que meta o prato aqui?”, “Toma este pincel”, “limpa com isto, ainda dá”.



Fig.11-Pintura dos sólidos geométricos.



Fig.12- Pintura dos sólidos geométricos.



Fig.13-Carimbagem do quadrado-sequência.

Anexos

ANEXO I

DECLARAÇÃO DE AUTORIZAÇÃO DE DEPÓSITO NO REPOSITÓRIO COMUM
Decreto-Lei n.º 115/2013, de 7 de agosto

Considerando que a legislação em vigor referente ao depósito legal de dissertações e teses - artigo 50.º, do Decreto-Lei n.º 115/2013, de 7 de agosto, obriga ao depósito de uma cópia digital das teses e outros trabalhos de doutoramento e das dissertações de mestrado num repositório integrante da rede RCAAP - Repositório Científico de Acesso Aberto de Portugal, o(a)

_____,

Portador do Cartão de Cidadão n.º _____

Autor do Trabalho de Projeto / Relatório Final / Dissertação de Mestrado

Intitulado/a: _____

_____,

Concluído/a em ____/____/____,

Declara, sob compromisso de honra, que:

1. O Trabalho de Projeto / Relatório final / Dissertação entregue e que conduziu à atribuição do grau é um trabalho original e detenho todos os direitos de autor;
2. Concedo ao Instituto Piaget, entidade instituidora da Escola Superior de Educação Jean Piaget de Almada, uma licença não-exclusiva para a/o arquivar e tornar acessível em formato digital no Repositório Comum, ou em qualquer outro repositório que a Instituição venha a utilizar, com o seguinte estatuto:

Acesso aberto ____

Acesso restrito ____

Acesso fechado ____

Acesso Embargado¹ ____ até ____/____/____

Email: _____ Contacto

tlf: _____

Data: ____/____/____

Assinatura: _____

¹Após a data indicada, o documento fica disponível em Acesso Aberto.

ANEXO II

LICENÇA DE DISTRIBUIÇÃO NÃO EXCLUSIVA – REPOSITÓRIO COMUM

Ao depositar no Repositório Comum, os autores devem concordar com a seguinte licença de utilização:

LICENÇA DE DISTRIBUIÇÃO NÃO-EXCLUSIVA

Ao depositar um documento no Repositório Comum, o/a Sr./Sra.:

-
- a) Concede à FCCN o direito não-exclusivo de reproduzir, converter (como definido em baixo), disponibilizar, comunicar e/ou distribuir o documento entregue (incluindo o resumo/abstract) em formato digital, no quadro e para os fins e objetivos do projeto RCAAP.
 - b) **Declara que o documento entregue é seu trabalho original**, e que detém o direito de conceder à FCCN os direitos referidos na alínea anterior ou que obteve do respetivo titular as necessárias permissões para essa concessão.
 - c) Declara que a concessão à FCCN dos direitos referidos na alínea a), não infringe, tanto quanto lhe é possível saber, os direitos de qualquer outra pessoa ou entidade e que o conteúdo do documento disponibilizado não viola direitos de terceiros.
 - d) Declara acautelar que os documentos por si disponibilizados não contêm informações sigilosas ou confidenciais relativas à sua atividade educativa ou profissional, nomeadamente em termos de marcas, patentes ou segredos industriais ainda não registados ou atribuídos pelas entidades competentes.
 - e) Declara que os documentos contêm todas as referências bibliográficas, editoriais, e a referência aos respetivos programas financiadores e apoios institucionais (se aplicável).

A FCCN identificará claramente o(s) autor(es) do documento entregue, e não fará qualquer alteração, para além das permitidas por esta licença.

O autor pode solicitar que o seu documento seja retirado do Repositório Comum.

Data: ____/____/____

Assinatura: _____